Die Reform des Berliner Schulwesens in den Jahren 1945 bis 1951 - Entstehung, Durchführung und Revision des Gesetzes über die Einheitsschule

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

der Philosophischen Fakultät der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Marion Klewitz

aus Berlin

1970

Die Reform des Berliner Schulwesens in den Jahren 1945 bis 1951 - Entstehung, Durchführung und Revision des Gesetzes über die Einheitsschule

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

der Philosophischen Fakultät der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Marion Klewitz

aus Berlin

Gedruckt mit Genehmigung
der Philosophischen Fakultät der Freien Universität Berlin.

Dekan: Professor Dr. Thomas Nipperdey
Referent: Professor Dr. Wilhelm Richter
Korreferent: Professor Dr. Carl-Ludwig Furck

Tag der mündlichen Prüfung: 7. Juli 1970

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Quellen- und Literaturverzeichnis	4
Einleitung	31
1. Sowjetische Umerziehung und Reformen im Berliner Schulwesen 1945/46	4[illegible]
1.1 Vorbereitung der "antifaschistischen" Schule	50
1.2 Wiedereröffnung der Schulen	59
1.3 "Demokratisierung" der Lehrerschaft	71
1.4 Ausbau der Volksschule	81
1.5 Die Schulkompetenz des Staates	89
1.6 Konflikte in der schulpolitischen Führungsschicht	96
1.7 Reformpraxis und Reformdiskussion in der Lehrerbildung	105
2. Angelsächsische Umerziehung in den Auseinandersetzungen um die Berliner Schulreform	112
2.1 Erziehungspolitische Planungen für Deutschland	115
2.2 Opposition gegenüber der sowjetisch-kommunistischen Schulpolitik	124
2.3 Selbständige Reformansätze	131
2.4 Liberalisierung der deutschen Schulerziehung	142
3. Reformkonzepte der Berliner Parteien (1945/46)	153
3.1 "Demokratische Schulreform"	153
3.11 Vertreter des Reformkonzepts	153
3.12 Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung	164
3.13 Probleme der einheitlichen Förderung	172
3.14 Zum ideologischen Standort des Reformkonzepts	179
3.2 "Sozialistische Erziehung"	187
3.21 Schulpolitische Opposition der Sozialdemokratie	187
3.22 Grundlegung einer Persönlichkeitserziehung	195
3.3 Vereinheitlichung auf liberaler Grundlage	204
3.31 "Pädagogisch-psychologisch" begründete Schulorganisation	204
3.32 Bildung der autonomen Persönlichkeit	209

	Seite
3.4 Traditionale Erneuerung in religiösem Geist	218
3.41 Das religiöse Erziehungsprinzip	218
3.42 Die höhere Schule	224
4. Verhandlungen über das Schulgesetz (1947)	233
4.1 Entwurf einer Rahmenordnung	234
4.2 Möglichkeiten eines umfassenden Reformkonsensus	249
4.21 Die Entscheidung für die achtjährige Grundschule	249
4.22 Übereinstimmende Reformziele	256
4.23 Gymnasiale Bildung, Religiöse Erziehung und Privatschulwesen	265
4.24 Zur politisch-ideologischen Argumentation	273
4.3 Liberalisierung des SPD/SED-Programms	282
5. Die Realisierung des Schulgesetzes in Westberlin 1948-1951 und seine Revision	297
5.1 Zielsetzungen der institutionellen Veränderung	297
5.11 Die sozialdemokratische Schulbürokratie	297
5.12 "Organischer Aufbau" der Einheitsschule	301
5.13 Elternmitsprache	307
5.14 Ansätze zur inneren Schulreform (Lehrplanrevision)	314
5.15 Das Lehrerproblem	321
5.16 Die Planung der elastischen Mittelstufe	326
5.2 Die Schulreform als gesellschaftspolitischer Konfliktstoff	332
5.21 Westintegration Berlins und Abbau der sozialdemokratischen Führungsrolle	333
5.22 Sowjetisierung der Ostberliner Einheitsschule	340
5.23 Auseinandersetzungen um Privatschulen und Religionsunterricht	346
5.24 Der Kampf gegen die elastische Mittelstufe	356
5.25 Die isolierte Stellung der Berliner Reform	364
5.3 Liberal-konservative Revision (1951)	369
5.31 Begründung der dreigliedrigen Oberschule	370
5.32 Prinzipielle Wendung und Kontinuität in der Neuordnung (Schlußbetrachtung)	378

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

Quellen- und Literaturverzeichnis

1. Verzeichnis der befragten Personen

1.1 aus dem Schulwesen und der Schulpolitik Berlins (1945-1951)

Emil Beise (Berliner Verband der Lehrer und Erzieher)

Karl Bunke (Kirchliche Erziehungskammer für Berlin)

Alexander Dehms (Stadtverordneter)

Wilhelm Dumstrey (Oberschulrat, Bezirksbürgermeister a.D.)

Ursula Escher (Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer)

Prof. Dr. Ferdinand Friedensburg (Bürgermeister a.D.)

Hilde Lucht-Perske (Stadtverordnete, Mitglied des Volksbildungsausschusses)

Friedrich Krüger (Hauptschulrat i.R.)

Hans R. Schneider (Oberschulrat i.R.)

Richard Schröter (Vors. des Berliner Verbandes der Lehrer und Erzieher, Hauptschulrat i.R.)

Alfred Zettl (Schulrat i.R.)

1.2 aus dem Tätigkeitsbereich der angelsächsischen Umerziehung

Prof. Dr. Carl Anthon (z.Zt. Kennedy-Institut, FU Berlin)

Trevor Davies (Crawley, Gr.Br.; schriftliche Auskünfte)

Dr. Harold Hurwitz (Institut für politische Wissenschaft, FU Berlin)

Hans Tuch (U.S. Mission Berlin)

2. Nicht publizierte Materialien

2.1 Landesarchiv Berlin, Abt. Zeitgeschichte (LAZ):

Protokolle der Magistratssitzungen 1945-1950 (zit. Mag.Prot.)

Protokolle der Sitzungen des Rates der Bürgermeister 1945-5((zit. RdB Prot.)

Drucksachen der Stadtverordnetenversammlung 1946-1948 und des Magistrats 1945-1950 (im Text mit Registraturnummer angegeben)

Amtliche Korrespondenz u.ä. (im Text mit Reg.nr. angegeben)

2.2 Senator für Schulwesen, Abt. Statistik: Aktenmaterial 1948-1951

2.3 SPD-Landesverband Berlin: Stenographische Protokolle der Landesparteitage 1945-1951

2.4 CDU-Landesverband Berlin: Stenographische Protokolle und Aufzeichnungen über die Landesparteitage 1946-1951 (lückenhaft)

2.5 Pädagogisches Zentrum, Abt. I, und Privatarchiv von Herrn Richard Schröter:

Protokolle der Sitzungen der Schulräte, Referenten im Hauptschulamt und Volksbildungsdezernenten 1945-1948 (zit. Prot. Schulrätekonferenz; wenn Aufbewahrungsort nicht angegeben: PZ)

Bei Herrn Schröter außerdem: Protokolle der Schulhelferausbildung im Bezirk Prenzlauer Berg 1945-1946 sowie weitere Handakten

2.6 Aufzeichnungen der Herren Dumstrey und Zettl (siehe 1.)

2.7 Im Privatbesitz von Herrn Martin Tuschner:

Stenographisches Protokoll des 3. Landesparteitages der LDP-Landesverband Sachsen, 1947

2.8 Institut für politische Wissenschaft, FU Berlin (Material aus dem Washington National Records Center, Mikrofilm):

Umfragen der amerikanischen Militärregierung in der amerikanischen Zone und in Berlin 1945-1950

Information Control. Intelligence Summary, 1945-1948

Information Control. Weekly Review, 1945-1948

In zwei Bereichen erwies sich der Verfasserin nicht zugängliches, ungedrucktes Quellenmaterial als schwerwiegendes Hindernis:

1. Zur Tätigkeit der Volksbildungsausschüsse 1947-1951:

Die Unterlagen sind auf parlamentarischen Beschluß ausnahmslos sekretiert.

2. Zur Tätigkeit der Alliierten Kommandantur Berlin in Fragen der Umerziehung, insbesondere im Bereich des Schulwesens:

Die Unterlagen - Sitzungsprotokolle, Ausschußberichte, Korrespondenzen, Memoranden etc. - wurden im Laufe des ersten und zweiten Nachkriegsjahrzehnts von den Besatzungsmächten in ihre staatlichen Archive verlagert und sind sekretiert. Das Archiv der Beratungskommissionen der Alliierten Kommandantur (also

auch des Erziehungskomitees) wurde 1949 dem "Washington National Records Center" der U.S.-Regierung unterstellt und an verschiedenen Archivplätzen der USA deponiert.

3. Amtliche Periodika

AKB. Official Bulletin of the Allied Kommandantura, Berlin. Amtsblatt der Alliierten Kommandantur Berlin, Berlin 1947/48

Stenographische Berichte des Abgeordnetenhauses von Berlin, 1. Legislaturperiode 1951-1954

Stenographische Berichte der Stadtverordnetenversammlung von Berlin, 1. Legislaturperiode 1946-1948, 2. Legislaturperiode 1949-1951

Dienstblatt des Magistrats von Groß-Berlin, hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Jgg. 1948, 1949, 1950

Dienstblatt des Senats von Berlin, hrsg. vom Senat von Berlin, Jg. 1951

Drucksachen des Abgeordnetenhauses von Berlin, 1. Wahlperiode 1951-1954 (zit. DS, Nr., Dat.)

Drucksachen der Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin, 2. Wahlperiode 1949-1951 (zit. DS, Nr., Dat.)

Handbuch des Abgeordnetenhauses von Berlin, 1. Wahlperiode, hrsg. vom Büro des Abgeordnetenhauses, Berlin 1952

Jahresbericht der Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin 1946/47, ausgefertigt vom Büro der Stadtverordnetenversammlung, o.O.u.J.

Jahresbericht der Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin, 2. Wahlperiode, 1949, ausgefertigt vom Büro der Stadtverordnetenversammlung, o.O.u.J.

Groß-Berlin. Haushaltplan für das Rechnungsjahr 1949, Berlin 1949

Verordnungsblatt der Stadt Berlin (... für Groß-Berlin, ... für Berlin), hrsg. vom Magistrat der Stadt Berlin, Jg. 1 (1945) - Jg. 7 (1951)

Verordnungsblatt für Groß-Berlin (Ost), hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Jg. 5 (1949) - Jg. 7 (1951)

Zweijahresbericht der Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin, 1946-1948, ausgefertigt vom Büro der Stadtverordnetenversammlung, o.O.u.J.

4.1 Zeitschriften

Bildung und Erziehung, Jg. 1 (1948) - Jg. 4 (1951)

Pädagogische Blätter, Jg. 1 (1950) f.

Elternblatt, Jg. 1 (1950)

CDU-Informationen des Landesverbandes Berlin, 1948 f.

Das sozialistische Jahrhundert, Jg. 1 (1946/47) - Jg. 4 (1950)

Die Lehrergewerkschaft, Jg. 1 (1947) - Jg. 5 (1951)

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Jg. 1 (1949) - Jg. 3 (1951)

Pädagogik, Jg. 1 (1946) - Jg. 6 (1951)

Monthly Report of the Control Commission for Germany, British Element, 1947 f.

Monthly Report of the Military Governor, U.S. Zone, 1947-1949

die neue Schule, Jg. 1 (1946) - Jg. 6 (1951)

SPD-Mitteilungen für Funktionäre des Landesverbandes Berlin, 1946-1951

Wege zu neuer Erziehung, Jg. 1 (1950) f.

4.2 Zeitungen

Der Abend, 1945 - 1951
Der Berliner, 1945 - 1946
Neues Deutschland, 1946 - 1948
Weekly Information Bulletin, 1945 - 1948
Der Kurier, 1945 - 1951
Der Morgen, 1945 - 1948
Tägliche Rundschau, 1945 - 1946
Der Sozialdemokrat, 1946 ff; ab 1950: B.S. Berliner Stadtblatt
Der Tag, 1948 - 1951
Der Tagesspiegel, 1945 - 1951
Das Volk, 1945 - 1946
Deutsche Volkszeitung, 1945 - 1946
Neue Zeit, 1945 - 1948
Berliner Zeitung, 1945 - 1948
Der Telegraf, 1947 - 1951

5. Festschriften

Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Arndt-Schule Berlin-Dahlem, Berlin 1958

Zum 75jährigen Bestehen der Askanischen Oberschule 1950, Berlin 1950

Festschrift zum 50jährigen Jubiläum der früheren Auguste-Viktoria-Schule 1954. 4. Oberschule Wissenschaftlicher Zweig, Berlin o.J.

Festschrift zum 50jährigen Jubiläum der Beuckeschule, der 1. Oberschule Technischen Zweiges Zehlendorf, Berlin 1956

Festschrift zum 50jährigen Jubiläum der Freiherr-vom-Stein-Schule Spandau am 24. April 1956, o.O.u.J.

Festschrift zur Feier des 260jährigen Bestehens des Französischen Gymnasiums, hrsg. von dem Leiter und dem Lehrerkollegium der Schule, Berlin o.J. (1949)

Festschrift zur Feier des 275jährigen Bestehens des Französischen Gymnasiums. Collège Français fondé en 1689, Berlin 1965

Die Jahre des Friedenauer Gymnasiums. Ein Gang durch seine Geschichte 1897-1945, zusammengestellt von Werner Heilmann, Berlin 1961

Friedrich-Engels-Schule 1905-1955. Vormals Manfred-von-Richthofen-Schule, Realgymnasium Reinickendorf, o.O.u.J.

Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens der Gertrauden-Schule Berlin-Dahlem, Berlin 1959

Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Gottfried-Keller-Schule (vormals Friesen-Oberrealschule) Berlin-Charlottenburg, Berlin o.J. (1963)

Festschrift zum hundertjährigen Bestehen der Gottfried-Kinkel-Schule Berlin-Spandau, 1862-1962, o.O.u.J.

Das Graue Kloster 1963. Festschrift der Vereinigung ehemaliger Klosteraner anläßlich des Wiedererstehens des Grauen Klosters als Evangelisches Gymnasium zum Grauen Kloster in Berlin, Berlin 1963

75-Jahrfeier des Gymnasiums zu Berlin-Steglitz, Berlin 1961

Herrmann-Ehlers-Schule 1906-1956. Vormals Oberrealschule und Reformrealgymnasium zu Berlin-Steglitz, Berlin o.J.

Festschrift zum Gedenken an die 350jährige Wiederkehr der Gründung des Joachimsthalschen Gymnasiums 1607-1957, Berlin 1957

100 Jahre Lily-Braun-Schule. 1862-1962, Berlin o.J.

Luisenstiftung 1811-1961, o.O.u.J.

50 Jahre Marie-Curie-Schule. 1915-1965, Berlin o.J.

Festschrift zum 50jährigen Jubiläum der Paul-Natorp-Schule (früher Königin-Luise-Schule), Berlin o.J. (1957)

50 Jahre Paulsen-Schule, Berlin 1958

Festschrift zum hundertjährigen Bestehen der Sophie-Charlotte-Schule ("Der Doppelpunkt" Jg. 3 (1957), Nr. 19)

Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Tannenberg-Schule. Ehemaliges Lankwitzer Realgymnasium, Berlin 1955

Festschrift zum fünfzigjährigen Bestehen der Ulrich-von-Hutten-Schule, Berlin-Lichtenrade 1957, Berlin 1957

50 Jahre Walther-Rathenau-Schule (vormals Grunewald-Gymnasium), 1903-1953, Berlin 1953

6. Monographien und Aufsätze *

1) Ackermann, Anton: Fragen und Antworten, Berlin 1946

2) Ackermann, Anton: An die lernende und suchende deutsche Jugend, Rede am 12.2.46 (Schriftenreihe der Freien Deutschen Jugend, H. 1), Berlin/Leipzig o.J.

3) Anweiler, Oskar: Die Erziehungspolitik in der SBZ, in: "Aus Politik und Zeitgeschichte", Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 17/62 (25.4.62)

4) Anweiler, Oskar: Motive und Ziele der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens in Mitteldeutschland, in: "Bildung und Erziehung" Jg.12 (1959)H.9. S.513-530

*) So weit nicht in den unter 4.1 und 4.2 genannten Zeitschriften und Zeitungen enthalten

5) An die Arbeit! Aufruf der sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 15. Juni 1945 und Begründungsrede ihres Vorsitzenden Otto Grotewohl, Berlin o.J. (1945)

6) Balfour, Michael: Vier-Mächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946, dt.Übers., Düsseldorf 1959

7) Baum, Bruno: Es geht um unsere Kinder (hrsg. vom LV der SED Groß-Berlin), Berlin 1947

8) Becher, Hubert: Bildungsbestrebungen der Gegenwart, Bonn 1947

9) Befehle des Obersten Chefs der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland. Aus dem Stab der sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland, Sammelhefte 1 u.2, Berlin 1946

10) Bericht des Parteivorstandes der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an den 2. Parteitag, Berlin 1947

11) Berlin. Behauptung von Freiheit und Selbstverwaltung 1946-1948, hrsg. i.A. des Senats von Berlin (Schriftenreihe zur Berliner Zeitgeschichte, Bd.2), Berlin 1959 (zit.: Chronik 1946-1948)

12) Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration, von Jürgen Fijalkowski et al. (Schriften des Instituts für politische Wissenschaft, Bd. 20), Köln/Opladen 1967

13) Berlin 1947. Jahresbericht des Magistrats, hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Berlin o.J.

14) Berlin 1948. Jahresbericht des Magistrats, hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Berlin 1950

15) Berlin 1949. Jahresbericht des Magistrats, hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Berlin 1950

16) Berlin 1950. Jahresbericht des Magistrats, hrsg. vom Senat von Berlin, Berlin 1951

17) Berlin 1951. Jahresbericht des Senats, hrsg. vom Senat von Berlin, Berlin 1952

18) Berlin. Kampf um Freiheit und Selbstverwaltung 1945-1946, hrsg. i.A. des Senats von Berlin (Schriftenreihe zur Berliner Zeitgeschichte, Bd.1), 2.Aufl.Berlin 1961 (zit. Chronik 1945-1946)

19) Berlin im Kampf um die Freiheit. Die Stimme der CDU 1945-1950, hrsg. vom Landesverband Berlin der CDU, Berlin 1950

20) Berlin. Quellen und Dokumente 1945-1951, hrsg. i.A. des Senats von Berlin, bearb. durch Hans J. Reichardt et al. (Schriftenreihe zur Berliner Zeitgeschichte, Bd.4), 2 Hbde., Berlin 1964

21) Berlin. Ringen um Einheit und Wiederaufbau 1948-1951, hrsg. i.A. des Senats von Berlin (Schriftenreihe zur Berliner Zeitgeschichte, Bd.3), Berlin 1962 (zit.: Chronik 1948-1951)

22) Berlin Sowjetsektor, hrsg. vom Büro für Gesamtberliner Fragen, Berlin 1965

23)/
25) Berlin in Zahlen 1947; - 1950; -,1951; herausgeg.vom Hauptamt für Statistik, Berlin 1949; - hrsg. vom Hauptamt für Statistik und Wahlen, Berlin 1950; - hrsg. vom Statistischen Landesamt Berlin, Berlin 1951

26) Bidwell, Percy W.: Reeducation in Germany. Emphasis on Culture in the French Zone, in: "Foreign Affairs", Vol. 27 (1948/49) No.1, p.78-85

26a) Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, hrsg. von Klaus Schaller und Karl-H.Schäfer, Hamburg 1967

27) Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, hrsg. und erl. von Oskar Anweiler und Klaus Meyer, Heidelberg 1961

28) Das Bildungswesen in Berlin, hrsg. vom Senator für Schulwesen, Berlin 1964

29) Blättner, Fritz: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart, Heidelberg 1960

30) Blume, Wilhelm und Gerhardt Frühbrodt: Das Dreizehnte Schuljahr, Wiesbaden 1955

31) Böhme, Günther: Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen, Stuttgart 1967

32) Brandt, Willy und Richard Lowenthal: Ernst Reuter. Eine politische Biographie, München 1957

32a) Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, in: "Zeitschrift für Pädagogik" Jg.14 (1968) S.435-475

33) Buchholz, Friedrich: 1945-1955. Das Jahrzehnt neuen Anlaufs, in: "Berliner Lehrerzeitung" Jg.9 (1955), H.16, S.358-61

34) Buchholz, Friedrich: Schulartikel in den deutschen Staats- und Länderverfassungen, in: "Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" Jg.3 (1952) Nr.18

35) CDU. Zweiter Bundesparteitag, 18.-21. Oktober 1951 in Karlsruhe. Verlauf, Ergebnisse, Wertung, Dortmund o.J.

36) Die CDU gibt Rechenschaft. 1945-1952, hrsg. vom Landesverband Berlin der CDU, Berlin o.J.

37) CDU in der Verantwortung. Grundfragen der Politik, hrsg. von der CDU, Koblenz o.J. (1950)

38) Postwar Changes in German Education. U.S. Zone and U.S. Sector Berlin (HICOG, Education Branch), o.O.1951

39) Chiout, Herbert: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule (hrsg. von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.), Dortmund 1955

40) Clay, Lucius D.: Entscheidung in Deutschland, dt. Übers. Frankfurt a.M. 1950

41) Conrad, Walter: Politik ist Leidenschaft (Liberalismus im Angriff), Berlin 1950

42) Dahrendorf, Gustav: Der Mensch, das Maß aller Dinge. Reden und Schriften, hrsg. von Ralf Dahrendorf, Hamburg 1955

43) Davison, W. Phillips: Die Blockade von Berlin. Modellfall des Kalten Krieges, dt.Übers. Frankfurt a.M./Berlin 1959

44) Deiters, Heinrich: Pädagogische Aufsätze und Reden, Berlin/Leipzig 1957

45) Deiters, Heinrich: Neue Jugend, neue Schule, Berlin 1947

46) Deiters, Heinrich: Der deutsche Lehrer vor der Welt. Rede bei der ersten Lehrerkundgebung des "Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands" am 21.11.45, Berlin 1946

47) Deiters, Heinrich: Die Schule der demokratischen Gesellschaft, Berlin 1948

48) Unsere Demokratie. Die Politik der Zeit, hrsg. von der CDU, Berlin 1947

49) Deuerlein, Ernst: CDU/CSU 1945-57, Köln 1957

50) Deuerlein, Ernst: Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg 1945-1955, in: Handbuch der Deutschen Geschichte, hrsg. von Otto Brandt, Oskar Meyer, Leo Just, Bd.IV,6, Konstanz 1965

51) Deutschland und die Union. Die Berliner Tagung 1946. Reden und Aussprache (Wege in die neue Zeit, Nr.4), Berlin 1946

52) Dibelius, Otto: Ein Christ ist immer im Dienst. Erlebnisse und Erfahrungen in einer Zeitenwende, Stuttgart 1961

53) Dibelius, Otto: Grenzen des Staates, 2.Aufl. Berlin 1949

54) Dibelius, Otto: Reden an eine gespaltene Stadt, 2.Aufl. Stuttgart 1961

55) Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, bearb. u.hrsg. von Ossip K. Flechtheim, Bde.2 und 3, Berlin 1963

56) Dokumente der Kommunistischen Partei Deutschlands 1945-1956. Vorwort Max Reimann, Berlin 1965

57) Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, R.III, Bd.1, Berlin 1959

58) Dokumente zur Schulreform in Bayern, bearb. von Hans Merkt, München 1952

59) Dokumente zur demokratischen Schulreform in Deutschland 1945-1948, hrsg. von Fritz Helling und Walter Kluthe (Aktuelle Fragen der deutschen Schule), Schwelm i.Westf. o.J. (1961)

60) Duhnke, Horst: Stalinismus in Deutschland. Die Geschichte der sowjetischen Besatzungszone, Köln 1955

61) Elternrecht und Einheitsschule, hrsg. von Hans L. Menzel, Berlin 1949

62) Elternrecht und Kindesrecht (Sozialismus heute, H.1/2, Schriftenreihe der Sozialistischen Bildungsgemeinschaften des Landes NRW), Frankfurt a.M. o.J.

63) Zur Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Horb a.Neckar 1952

64) Entwurf des Landesverbandes Berlin der SPD zum Dortmunder Aktionsprogramm, Berlin 1952

65) Erfurt, Werner: Die sowjetrussische Deutschland-Politik 1945-1955, 6.Aufl. München/Eßlingen 1962

66) Um die Erneuerung der deutschen Kultur. Erste Zentrale Kulturtagung der Kommunistischen Partei Deutschlands vom 3. bis 5.Februar 1946 in Berlin (Stenographische Niederschrift), Berlin 1946

67) Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der amerikanischen Erziehungskommission (Hg.: Die Neue Zeitung), München o.J. (1946)

68) Das Erziehungswesen der Sowjetunion, hrsg. vom Seminar für Vergleichende Erziehungswissenschaft der P.H. Berlin, in: "Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände", Jg.7 (1956) Nr.73

69) Das Erziehungswesen der Sowjetzone, hrsg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, Bonn 1952

70) Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft der Kirchen und Religionsgesellschaften in Berlin, 1947-1967, Berlin o.J.

71) Fleckenstein, Helmuth: Höhere Schulen auf neuen Wegen (hrsg. von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.), Frankfurt/M.1958

71a) Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 2.Aufl., Heidelberg 1958

72) Zur Frage der Schulreform. Denkschrift der Kommunistischen Partei Deutschlands, Land Hessen, hrsg. vom KPD Landesvorstand Hessen, Frankfurt a.M. o.J. (1948)

73) Friedensburg, Ferdinand: Berlin. Schicksal und Aufgabe, Berlin 1953

74) Friedrich, Gerd: Die Freie deutsche Jugend, Köln 1953

75) Friedrich, Gerd: Die deutschen Komsomolzen, Köln 1951

76) Friedrich, Gerd: Der Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands, Köln 1952

77) Friedrichs, Peter: Der Berliner Schulkampf, in: "Stimmen der Zeit", Bd.145 (1949) H.1, S.48-58

77a) Froese, Leonhard: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft. 2.Aufl., Weinheim/Bergstr. 1967

78) Froese, Leonhard: Die geistigen Grundlagen des mitteldeutschen Bildungswesens, in: "Zeitschrift für Pädagogik" Jg.5 (1959), S.372-86

79) Froese, Leonhard: Sowjetisierung der deutschen Schule, Freiburg 1962

80) Furck, Carl-Ludwig: Das unzeitgemäße Gymnasium. Studien zur Gymnasialpädagogik, Weinheim/Bergstr. 1965

81) Furck, Carl-Ludwig; unter Mitwirkung von Helga Monzen, Elke Peters, Hermann Rademacker: Das Leistungsbild der Jugend in Schule und Beruf, 2.Aufl., München 1966

82) Furck, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Bergstr.1961

83) Furck, Carl-Ludwig: Probleme einer Geschichte der Pädagogik, in: "Zeitschrift für Pädagogik" Jg.9 (1963), S.262-279

84) Furck, Carl-Ludwig: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen, in: "Zeitschrift für Pädagogik" Jg. 13 (1967),S.99-115

85) Gablentz, Heinrich von der: Über Marx hinaus, Berlin 1946

86) Germany 1947-1949. The Story in Documents (Department of State, Publication 3556, European and British Commonwealth Series 9), Washington D.C. 1950

87) Geschichte der Erziehung, hrsg. von Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer, 8.Aufl. Berlin 1967

88) Giese, Gerhardt: Die Kirche in der Berliner Schule. Ein Arbeitsbericht über den Aufbau des Religionsunterrichts im Auftrage der Kirche seit 1945. Mit drei schulpolitischen Denkschriften von D. Hans Lokies, Berlin 1955

89) Giese, Gerhardt: Die Schulpolitik der Evangelischen Kirche in Berlin, in: Mission draußen und drinnen. Festgabe an Hans Lokies, Berlin 1955,S.135-212

90) Gimbel, John: A German Community under American Occupation. Marburg 1945-1952, Stanford, California, 1961

91) Gimbel, John: The American Occupation of Germany. Politics and the Military, 1945-1949, Stanford, California, 1968

92) Gniffke, Erich W.: Jahre mit Ulbricht, Köln 1966

93) Goldbach, Erwin: Wege und Irrwege der Berliner Schulpolitik, (hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher), o.O.u.J. (1954)

94) Grace, Alonzo G.: Education, in: Edward H. Litchfield et al.: Governing Postwar Germany, Ithaka (N.Y.) 1953, p.439-68

95) Grimme, Adolf: Zum Neubau des Schulwesens, in: "Die Schule" Jg.1 (1946) H.2/3, S.12ff.

96) Grimme, Adolf: Selbstbesinnung. Reden und Aufsätze aus dem ersten Jahr des Wiederaufbaus, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1947

97) Grotewohl, Otto: Dreißig Jahre später, Berlin 1948

98) Grotewohl, Otto: Im Kampf um Deutschland. Reden und Aufsätze, 2 Bde., Berlin 1948

99) Grotewohl, Otto: Wo stehen wir? Wohin gehen wir? Rede am 14.9.1945, Berlin o.J.

100) Gründungsgeschichte und erster Jahresbericht des Evangelischen Gymnasiums Berlin, Berlin 1950

101) Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule, Vorwort Paul Wandel, Berlin/Leipzig 1947

102) Programmatische Grundsätze, beschlossen auf der Vertreterversammlung der AGDL in Bielefeld 1954 (Um Schule und Stand. Eine Schriftenreihe der GEW), Essen 1954

103) Die evangelischen Grundschulen in Berlin. Gründungsgeschichte und Bericht über die Schuljahre 1948/50, Berlin 1951

103a) Günther, Karl-Heinz und Gottfried Uhlig: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1969

104) Haas, Friedrich: Die Vorläufige Verfassung von Groß-Berlin. Text und Kommentar, Berlin 1947

105) Handbuch der sozialdemokratischen Politik, hrsg. vom Vorstand der SPD, Mannheim 1953

106) Heckel, Hans: Die Entwicklung des deutschen Schulrechts seit 1945, in: "Deutsches Verwaltungsblatt" Jg.66 (1951) H.6, S.166-68; H.7,S.205-209

107) Heckel, Hans: Möglichkeiten der deutschen Schuleinheit, in: "Berliner Lehrerzeitung" Jg.8 (1954) H.7,S.145-47

108) Heckel, Hans: Die Städte und ihre Schulen, Stuttgart 1959

109) Heckel, Hans: Übersicht über das Schulwesen im Bundesgebiet, Berlin/Köln 1952

110) Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik, 9.Aufl. Stuttgart 1967

111) Heise, Wilhelm: Grundfragen der Pädagogik in der neuen demokratischen Schule. Rede auf dem pädagogischen Kongreß in Berlin, 16.8.46, Berlin/Leipzig 1946

112) Heubach, Eberhard: Die "Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule", in: "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" Jg.5/6 (1965/66), S.273-96

113) Hilker, Franz: Die Schulen in Deutschland. Bundesrepublik und West-Berlin (hrsg. von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung), Bad Nauheim 1954

114) Hilker, Franz: Das Werden einer demokratischen Schulorganisation in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin, in: "Bildung und Erziehung" Jg.5 (1952), S.409-418

115) Hirtenworte in ernster Zeit. Kundgebungen des Bischofs von Berlin, Konrad Kardinal von Preysing, in den Jahren 1945-1947, Berlin 1947

116) Hofmann, Werner: Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konfliktes, Frankfurt a.M. 1967

117) Hohendorf, Gerd: Die pädagogische Reformbewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik (hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut), Berlin 1954

118) Howley, Frank: Berlin Command, New York 1950

119) Hudl, Josef: Schule und Gemeinschaft (Schriftenreihe Schule und Erziehung, H.7), Offenbach a.M.1948

120) Hylla, Erich J. und Friedrich O. Kegel: Education in Germany, Frankfurt a.M. 1954

121) Ein Jahr Arbeit und die Rolle des Lehrers in der deutschen demokratischen Schule, Berlin/Leipzig 1946

122) Das erste Jahr. Berlin im Neuaufbau. Ein Rechenschaftsbericht des Magistrats der Stadt Berlin, hrsg. i.A. des Magistrats der Stadt Berlin, Berlin 1946

123) Ein halbes Jahr Berliner Magistrat. Der Magistrat gibt Rechenschaft, hrsg. i.A. des Magistrats der Stadt Berlin, Berlin 1945

124) Politisches Jahrbuch der CDU/CSU 1950, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der CDU/CSU für Deutschland, Frankfurt a.M. 1950

125) Jahrbuch der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1946, hrsg. vom Vorstand der SPD, Göttingen 1947

127) Jahrbuch ... 1947, hrsg. vom Vorstand der SPD, Göttingen 1948

128) Jahrbuch ... 1948/49, hrsg. vom Vorstand der SPD, Hannover o.J. (1949)

129) Jahrbuch ... 1950/51, hrsg. vom Vorstand der SPD, Dortmund o.J. (1951)

130) Zwanzig Jahre Religionsunterricht. Die Entwicklung der Christenlehre in Berlin von 1945 bis 1965 in Dokumenten (Religionsunterricht in Berlin, H.1, hrsg. von der Kirchlichen Erziehungskammer für Berlin), Berlin o.J.

131) Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin 1946-1948, hrsg. von der SPD, Landesverband Groß-Berlin, Berlin o.J.

132) Zwei Jahre LDP-Arbeit im Berliner Stadtparlament 1946-1948, hrsg. vom Landesverband Berlin der LDP, Berlin 1949

133) Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente, hrsg. und eingel. von Siegfried Baske und Martha Engelbert, Heidelberg 1966

134) Suchende Jugend, hrsg. von der CDU (Wege in die neue Zeit, Nr.7), Berlin 1947

135) Kaden, Albrecht: Einheit oder Freiheit. Die Wiedergründung der SPD 1945/46, Hannover 1964

136) Der neue Kampf um Freiheit. Briefe und Dokumente Berliner Sozialisten, hrsg. vom Research Department der American Association for a Democratic Germany (Schriftenreihe für ein demokratisches Deutschland, Nr.2), New York o.J.

137) Kappelmayer, Otto: Die Demokratenfibel. Was ist Demokratie? Berlin 1946

138) Keilhacker, Martin: Erziehungsformen - in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart, Stuttgart 1950

139) Kerstiens, Ludwig: Die höhere Schule in den Reformplänen der Nachkriegszeit, in: "Zeitschrift für Pädagogik" Jg.11 (1956), S.538-561

140) Kienitz, Werner: Zur Theorie und Praxis der "differenzierten Einheitsschule" in einigen kapitalistischen Ländern. Ein Beitrag zur vergleichenden Pädagogik, Habilitationsschrift Päd.Fak. Humboldt-Universität Berlin, 1963 (in Man.)

141) Knappen, M.M.: And Call It Peace, Chicago 1947

142) Kohn-Brandenburg, Alexander: Das System der Provisorien. Die Zentralverwaltungen der sowjetischen Besatzungszone und die Verwaltung Berlins, in: "Europa-Archiv" Jg.2 (1947) 6.Folge, S.1017-22

143) Die Berliner Konferenz der Drei Mächte. Der Alliierte Kontrollrat in Deutschland. Die Alliierte Kommandantur der Stadt Berlin, hrsg. von der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland, Sammelhefte 1 u.2, Berlin 1945f.

144) Kongreß der Lehrer und Erzieher, Berlin 1952, hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher, o.O.u.J. (1952)

145) Kotowski, Georg: Der Kampf um die Selbstverwaltung in Berlin. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Spaltung der Stadt, in: "Jahrbuch für die Geschichte des deutschen Ostens", Bd.1: Das Hauptstadtproblem in der Geschichte, 1952, S.171-202

146) Kreuziger, Max: Unser Erziehungsprogramm. Rede auf dem 2. Pädagogischen Kongreß, Leipzig Sept. 1947, Berlin/Leipzig o.J.

147) Kreuziger, Max: Rechenschaftsbericht über das zweite Jahr der demokratischen Einheitsschule, Berlin/Leipzig 1948

148) Krippendorff, Ekkehart: Die Liberal-Demokratische Partei Deutschlands in der Sowjetischen Besatzungszone, 1945-1948. Entstehung, Struktur, Politik (Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Bd.21), Düsseldorf 1961

149) Kühn, Heinz: Die Toleranz als Fundament der Demokratie (Rede im Landtag von NRW am 8..5.50), München o.J.

150) Külz, Wilhelm: Deutsche Wiedergeburt (hrsg. von der LDP), Leipzig 1947

151) Kuhnt, Günther: Das Chaos im Schulrecht, in: "Der Städtetag" N.F. Jg.3 (1950) H.7, S.194-200

152) Kulturgesinnung als politische Aufgabe. Vorträge auf dem Bundesparteitag der FDP 1951 in München (Schriftenreihe der FDP, H.6), Bonn 1951

153) Kurpat, Erwin: Der Kampf um das Berliner Schulgesetz und der Abbau der demokratischen Einheitsschule in Westberlin, in: "Beiträge zur Zeitgeschichte. Wissenschaftliche Beilage zur Zeitschrift: Dokumentation der Zeit" Jg.1/2 (1958/59), S.216-225

154) Landler, Eva: Erziehung zur Frontstadtideologie in den Westberliner Schulen (1948-1961), in: "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" Jg.8 (1968), S.89-143

155) Landsberg, Kurt: Die Schulreform in den deutschen Ländern, in: "Colloquium" Jg.2 (1948) H.5, S.5-8,16f.

156) Lang, Johannes: Die demokratische Einheitsschule, Leipzig 1946

157) Lange, Max Gustav: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Mit einer Einleitung von A.R.L. Gurland (Schriften des Instituts für politische Wissenschaft, Bd.3), Köln/Opladen 1954

158) Lehrplan für die Grundschule (Klasse 1-6), hrsg. vom Senator für Schulen und Erziehung,Bremen, Bremen 1949

159) Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, hrsg. von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, Berlin/Leipzig 1946

160) Lemm, Werner: Materialien zum Kampf um das Berliner Schulgesetz von 1948, in: "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" Jg.2 (1962), S.301-347

161) Lemm, Werner: Die Rolle der SPD bei der Entwicklung des Westberliner Schulwesens, Berlin 1962

162) Leonhard, Wolfgang; Die Revolution entläßt ihre Kinder, Berlin 1961

163) Lexikon der Pädagogik, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg (Herder Verlag), 4.Aufl. Freiburg 1964f.

164) Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Hermann Groothoff und Martin Stallmann, Stuttgart 1961

165) Liberalismus im Angriff, hrsg. vom Landesverband Berlin der FDP, Berlin o.J. (1949)

166) Liddell, Helen: Education in Occupied Germany. A Field Study, in: Helen Liddell, Bogdan Suchodolski, Edmond Vermeil: Education in Occupied Germany, Paris 1949, p.97-148

167) Litchfield, Edward H., et al.: Governing Postwar Germany, Ithaka (N.Y.) 1953

168) Löffler, Eugen: Der Wiederaufbau der Schulwesens nach 1945, in: Bildungsfragen unserer Zeit, hrsg. von Franz Arnold, 2.Aufl. Stuttgart 1956, S.15-35

169) Löwenstein, Kurt: Schule und Erziehung, Offenbach a.M. 1947

170) Löwenstein, Kurt: Schule, Erziehung und Leben, Karlsruhe 1946

171) Luchtenberg, Paul und Karl Gaul: Kulturgesinnung als politische Aufgabe, Vorträge auf dem Bundesparteitag der FDP 1951 in München (Schriftenreihe der FDP, H.6), Schwäbisch Gmünd o.J.

172) Lütkens, Gerhard: Französische Dokumente über Deutschland (August 1945-Februar 1947), in: "Europa-Archiv" Jg.9 (1954) 14. Folge, S.6743-56

173) Maaßen, Nikolaus: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik, Bd.2: Das 20. Jahrhundert, Berlin/Hannover/Darmstadt 1961

174) Mahler, Karl: Die Programme der politischen Parteien im neuen Deutschland und ihre Stellungnahme zu den wichtigsten Tagesfragen, Berlin 1945

175) Manifest und Ansprachen, gehalten bei der Gründungskundgebung des Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands am 4. Juli 1945, Berlin o.J.

176) Marquardt, Erwin: Das Gesetz über die demokratische Schulreform, Berlin/Leipzig 1946

177) May, Walter: Die Schülerselbstverwaltung, Berlin o.J. (1950)

178) Mc Claskey, Beryl R.: The History of the U.S.Policy and Program in the Field of Religious Affairs under the Office of the U.S. High Commissioner for Germany (HICOG), o.O.1951

179) Mieskes, Hans: Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetischen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis, München 1960

180) Der erste Monat. Berlin im Mai 1945, hrsg. von der Forschungsgruppe für Berliner Nachkriegsgeschichte, Berlin 1953

181) Mundt, Artur: Der wissenschaftliche Zweig der Oberschule i in Berlin, in: "Bildung und Erziehung" Jg.6 (1953) H.3/4, S.132-40

182) Münke, Stephanie: Wahlkampf und Machtverschiebung. Geschichte und Analyse der Berliner Wahlen vom 3. Dezember 1950. Mitarbeit, Redaktion und Einleitung: A.R.L. Gurland (Schriften des Instituts für politische Wissenschaft, Bd.1), Berlin 1952

183) Nettl, J. Peter: Die deutsche Sowjetzone bis heute. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1953

184) Neumann, Franz L.: Die Umerziehung der Deutschen. Das Dilemma des Wiederaufbaus, in: "Das sozialistische Jahrhundert" Jg.1 (1946/47) H.19/20, S.292-95; H.21/22, S.329f. (Orig. in: "Commentary" (New York)1947)

185) Die Neuordnung des Hamburger Schulwesens, hrsg. von der Schulbehörde der Hansestadt Hamburg, Hamburg 1949

186) Nydahl, Jens: Das Berliner Schulwesen, Berlin 1928

187) Occupation of Germany. Policy and Progress, 1945-46 (Department of State, Publication 2783, European Series 23), Washington D.C. 1947

188) Oestreich, Paul: Jugend ohne Abenteuer? in: "Aufbau" Jg.1 (1945) H.1 (Sept.), S.56-59

189) Oestreich, Paul: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie, Berlin/Leipzig 1948

190) Oestreich, Paul: Die Schule zur Volkskultur (1923), Rudolstadt 1946

191) Oestreich, Paul: Die Technik als Lucifer der Pädagogik (Der Einbruch der Technik in die Pädagogik, 1930), Rudolstadt 1947

192) Die OPZ in Berlin. Berichte, Analysen, Probleme. Ein Beitrag zur Neugestaltung der Volksschuloberstufe, hrsg. i.A. des Berliner Verbandes der Lehrer und Erzieher von Ulrich J. Kledzik, Hannover 1963

193) Oschilewski, Walther G.: Siegfried Nestriepke, Berlin 1955

194) Pädagogik, hrsg. von Hermann Groothoff, Frankfurt a.M. 1964

195) Die Pädagogik im 20. Jahrhundert, hrsg. von Wolfgang Scheibe, Stuttgart 1960

196) Parteien in der Bundesrepublik. Studien zur Entwicklung der deutschen Parteien bis zur Bundestagswahl 1953, mit Beiträgen von Max Gustav Lange, Gerhard Schulz, Klaus Schütz et al. (Schriften des Instituts für politische Wissenschaft, Bd.6), Stuttgart/Düsseldorf 1955

197) Erster Berliner Parteitag des Landesverbandes Berlin der Liberal-Demokratischen Partei am 1. und 2.Juni 1946, Berlin o.J. (1946)

198) Erster Parteitag der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands. Goslar, 20.-22.Oktober 1950, hrsg. von der CDU, Bonn o.J.

199) Der 40. Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands,19./20. April 1946, in Berlin, Berlin 1946

200) Pechel, Rudolf: Deutsche Gegenwart. Aufsätze und Vorträge 1945-1952, Darmstadt/Berlin 1953

201) Pewesin, Wolfgang: Scharfenberg und die wissenschaftliche Oberstufe, Berlin 1958

202) Pieck, Wilhelm und Anton Ackermann: Unsere kulturpolitische Sendung. Reden auf der 1. Zentralen Kulturtagung der KPD, 3.-5.2.1946, Berlin 1946

203) Pilgert, Henry P.: The Exchange of Persons Program in Western Germany (HICOG), o.O.1951

204) Pilgert, Henry P.: The West German Educational System. With Special Reference to the Policies and Programs of the Office of the U.S. High Commissioner for Germany (HICOG), o.O. 1953

205) Pirker, Theo: Die SPD nach Hitler, München 1965

206) Plischke, Elmer: Berlin: Development of Its Government and Administration (HICOG), o.O. 1952

207) Die Politik der Berliner Union, hrsg. vom Landesverband Berlin der CDU Deutschlands, Berlin 1948

208) Unsere christliche Politik. Die Forderung der Zeit, hrsg. von der CDU, Berlin 1947

209) Protokoll der Verhandlungen des 2.Parteitages der SED, 20.-24.September 1947 in Berlin, Berlin 1947

210) Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 9.-11.Mai 1946 in Hannover, Hamburg 1947

211) Protokoll der Verhandlungen... vom 29.6.-2.7.1947 in Nürnberg, Hamburg o.J.

212) Protokoll der Verhandlungen... vom 11.-14.September 1948 in Düsseldorf, Hamburg 1948

213) Protokoll der Verhandlungen... vom 21.-25.Mai 1950 in Hamburg, Frankfurt a.M. o.J.

214) Protokoll der Verhandlungen... vom 24.-28.September 1952 in Dortmund, Dortmund o.J.

215) Protokoll des Vereinigungsparteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) und der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) am 21.und 22.April 1946, Berlin 1946

216) Quellen zur Geschichte der Erziehung, hrsg. von Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer, Berlin 1960

217) v.Rabenau, E.-F.: Einheit der Schule - Einheitsschule, Berlin o.J. (1950)

218) Raumordnung und Bildungsplanung, hrsg. und eingel. von Gottfried Preissler (Max-Traeger-Stiftung, Forschungsberichte, Bd.6), Frankfurt a.M.1968

219) Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1962

220) Berliner Recht für Schule und Lehrer, bearb. von Artur Mundt, Edmund Oprée, Erich Frister, hrsg. vom Berliner Verband der Lehrer und Erzieher (Losblattslg.), Bd.1, Berlin 1957ff.

221) Die deutsche Reformpädagogik, hrsg. von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki, Bonn/München 1962

222) Reger, Erik: Vom künftigen Deutschland. Aufsätze zur Zeitgeschichte (Beiträge zur geistigen Erneuerung , Bd.1), Berlin 1947

223) Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin/Leipzig o.J.

224) Report of the United States Education Mission to Germany (Department of State, Publication 2664), Washington D.C. (Oct.)1946

225) A Four Year Report, U.S.Sector Berlin, July 1, 1945-September 1,1949, Published by Public Relations, Statistical and Historical Branch, Berlin o.J. (1949)

226) Reuter, Ernst: Grundsätze und Ziele der Sozialdemokratie, Rede am 27.4.1947, Berlin 1947

227) Richert, Ernst, in Zusammenarbeit mit Carola Stern und Peter Dietrich: Agitation und Propaganda. Das System der publizistischen Massenführung in der Sowjetzone (Schriften des Instituts für politische Wissenschaft, Bd.10), Berlin/Frankfurt a.M.1958

228) Richtlinien und Rahmenarbeitspläne für den Kern- und Kursunterricht in den 7. Klassen des Schuljahres 1950/51, hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Abt. Volksbildung, Hauptschulamt, o.O.u.J.

229) Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1.3.1948, Berlin/Leipzig 1948

230) Ried, Georg (Hrsg.): Dokumente zur Schulpolitik. Stellungnahmen des Deutschen Philologenverbandes und anderer Verbände und Einrichtungen 1949-1955, Frankfurt a.M./Berlin/Bonn 1956

231) Ried, Georg: Ja und Nein zur Schulreform, Augsburg 1949

232) Ried, Georg: Die Höhere Schule im kulturellen Kraftfeld (Pädagogische Schriftenreihe des Cassianeum), o.O. 1948

233) Robinsohn, Saul und Caspar Kuhlmann: Two Decades of Non-Reform in West German Education, in: "Comparitive Education Review", Vol. 11 (1967) No.3, p.311-330

234) Rodenstein, Heinrich: Grundsätze zur Neuformung des deutschen Bildungswesens, Celle 1952

234a) Röhrs, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim/Bergstr. 1969

234b) Rößler, Wilhelm: Die "Eigenbewegung" des deutschen Schulwesens als Gegenstand historischer Forschung, in: "Bildung und Erziehung" Jg. 19 (1966), S.94-112

235) Rundschreiben, hrsg. vom Landesverband Berlin der LDP, Nr.16 (Dez. 1946), Nr.26-28 (Juli-Aug. 1947)

236) Hussell, William F.: "Reeducation" in Germany. Teaching Germans to Teach Themselves, in: "Foreign Affairs", Vol.27 (1948/49) No.1, p.68-78

237) Säuberlich, Erwin: Vom Humanismus zum demokratischen Patriotismus, Köln 1954

238) Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Loseblattslg.), Neuwied 1949ff.

239) Samuel, R.H., R. Hinton Thomas: Education and Society in Modern Germany, London 1949

240) SBZ von A bis Z, hrsg. vom Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen, 7.Aufl., Bonn 1962

241) Scheurig, Bodo: Verrat hinter Stacheldraht? München 1965

242) Berliner Schicksal 1945-1952. Amtliche Berichte und Dokumente, zusammengestellt i.A. des Senats von Berlin, Berlin 1952

243) Schmid, Karl: Die Forderung des Tages, Stuttgart 1946

244) Schmitt, Walther E.: Krieg in Deutschland. Strategie und Taktik der sowjetrussischen Deutschlandpolitik seit 1945, Düsseldorf 1961

245) Schneller, Wilhelm: Die deutsche demokratische Schule, Berlin 1955

246) Schramm, Franz: Die deutsche Schule, Frankfurt a.M.1947

247) Schrenck-Notzing, Caspar: Charakterwäsche, 5.Aufl., Stuttgart 1965

248) Schützler, Horst: Die Unterstützung und Hilfe der Sowjetunion für die antifaschistisch-demokratischen Kräfte Berlins in ihrem Kampf um eine demokratische und friedliebende Stadt. April/Mai 1945-Oktober 1946. Phil.Diss.Humboldt-Universität Berlin, 1963 (in Masch

249) Die deutsche demokratische Schule im Aufbau. Veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949, hrsg. von der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone, Berlin/Leipzig 1949

250) Neue Schule, neuer Geist. Der Kampf um die Berliner Schulreform (hrsg. vom Landesverband Groß-Berlin der SED), Berlin 1947

251) Die Schule in der sowjetisch besetzten Zone. Denkschrift des Berliner Verbandes der Lehrer und Erzieher, o.O. 1951

252) Allgemeinbildende Schulen 1950 bis 1964. Statistisches Material. Arbeitsmaterial der Kultusministerkonferenz (Dokumentation Nr. 17), o.O. 1965

253) Die allgemeinbildenden Schulen im Jahre 1952, hrsg. vom Statistischen Bundesamt, Wiesbaden (Statistik der Bundesrepublik Deutschland, Bd.105), Stuttgart/Köln 1954

254) Evangelische Schulen in Berlin 1948-1958, hrsg. von der Kirchlichen Erziehungskammer für Berlin, Berlin 1958

255) Die Schulen in Westeuropa, bearb. und hrsg. von Erich Hylla und W.L. Wrinkle (i.A. der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung), Frankfurt a.M. 1953

256) Schulentwicklung und Schulreform in einigen kapitalistischen Ländern, hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, Berlin 1962

257) Schulorganisation in Berlin. Bericht des Senators für Volksbildung, Berlin, in: "Bildung und Erziehung" Jg.11 (1958), S.233-245

258) Schulrecht und Schulverwaltung in der Deutschen Demokratischen Republik. Allgemeinbildende Schulen, hrsg. i.A. des Ministeriums für Volksbildung, Berlin 1956

259) Demokratische Schulreform. Bericht über die gemeinsame Kundgebung der KPD und SPD am 4.November 1945 im "Palast" in Berlin, Berlin o.J. (1945)

260) Zur Hamburger Schulreform, hrsg. von der Gesellschaft der Freunde Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg 1950

261) Schulz, Klaus-Peter: Auftakt zum Kalten Krieg. Der Freiheitskampf der SPD in Berlin 1945/46, Berlin 1965

262) Schumacher, Kurt: Das Referat im Berliner Poststadion, Berlin 1946

263) Schumacher, Kurt, Erich Ollenhauer und Carlo Schmid: Das Programm der Opposition, Hannover o.J. (1950)

264) Schwennicke, Carl-Hubert: Für Recht und Freiheit, Rede am 25.1.1948, Berlin 1948

265) Schwennicke, Carl-Hubert: Berliner FDP-Bilanz zu den Wahlen 1954, Rede am 30.10.1954, Berlin o.J.

266) Sienknecht, Helmut: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik (Pädagogische Studien, Bd.16), Weinheim/Berlin 1968

267) Große Sowjetenzyklopädie. Länder der Erde, Bd.1: Deutschland, hrsg. von Jürgen Kuczynski und Wolfgang Steinmetz, Berlin 1953

268) Sozialdemokratie und Schule. Informationsmaterial Nr. 38, hrsg. von der SPD Berlin, Berlin 1947

269) Unser Sozialismus. Die Frage der Zeit, hrsg. von der CDU, Berlin 1947

270)/
273) SPD. Jahresbericht 1946-1947; - 1947-1948; - 1948-1949; hrsg. vom Landesverband Groß-Berlin, Berlin o.J.

274)/
275) SPD. Jahresbericht 1950; - 1951, hrsg. vom Landesverband Berlin, Berlin o.J.

275a) Speier, Hans: "Reeducation" - The U.S. Policy (1947), in: Social Order and The Recks of War. Papers in Political Sociology, 2nd pr. Cambridge Mass. 1969, p. 397-414

276) Strevell, Wallace H.: School Fiscal Policy Study, U.S. Zone of Germany (HICOG), o.O. 1950

277) Strevell, Wallace H.: Schulfinanzierung in Deutschland. Erhebungen über das Jahr 1948/49 in vier westdeutschen Ländern (HICOG), Frankfurt a.M. 1950

278) Studien zur Lage und Entwicklung Westberlins: Politik - Wirtschaft - Bildung. Gutachten erstattet von der Wissenschaftlichen Beratungskommission beim Senat von Berlin, Berlin (Dez.) 1968

279) Suchan, Franz: Sozialdemokratie und Christentum. Vortrag, Hamburg 1946

280) Berliner Tagung der Union 15.-17.Juni 1946. Die Entschließungen (Wege in die neue Zeit,Nr.5), Berlin 1946

281) Thiele, Fritz: Das Schulwesen in den Ländern der Deutschen Bundesrepublik, in: "Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" Jg.2(1951) Nr.8

282) Turmwächter der Demokratie. Ein Lebensbild von Kurt Schumacher, hrsg. von Arno Scholz und Walther G. Oschilewski, Bd.II: Reden und Schriften, Berlin 1953

283) Übergangslehrpläne für die Volksschulen der Stadt Berlin, hrsg. vom Magistrat der Stadt Berlin, Berlin 1945

284) Uhlig, Gottfried: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946 (Monumenta Paedagogica, hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bd.2), Berlin 1965

285) Ulbricht, Walter: Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Aus Reden und Aufsätzen, Bd.II: 1933-1946, Berlin 1953

286) Ulbricht, Walter: Zur Geschichte der neuesten Zeit, Bd.1, 1, Berlin 1955

287) Ulbricht, Walter: Strategie und Taktik der SED, in: "Einheit" Jg.1 (1946) H.5, S.237f.

288) Ulshöfer, Robert et al.:Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare, Heidelberg 1967

289) Vermeil, Edmond: Les Alliés et la Rééducation des Allemands. Notes sur la Rééducation en Zone Française, in: Helen Liddell, Bogdan Suchodolski, Edmond Vermeil: Education in Occupied Germany, Paris 1949, p.23-69

290) Vorwärts und aufwärts. Wege und Ziele der Liberal-Demokratischen Partei, Berlin 1945

291) Wahlkampf Berlin 1950, hrsg. vom Landesverband der SPD, o.O.u.J.

292) Wahlversprechen und Leistung. Ein Rechenschaftsbericht über vier Jahre parlamentarischer Arbeit der Freien Demokratischen Partei in Berlin 1951-1954, bearb. von Karl Trucksaess, Berlin 1954

293) Wandel, Paul: Ein historischer Befehl, in: "Neues Deutschland", 25.8.55, S.1

294) Wandel, Paul: Die demokratische Einheitsschule - Rückblick und Ausblick. Rede auf dem pädagogischen Kongreß Leipzig, September 1947, Berlin/Leipzig o.J.

295) Wandel, Paul: Reden zur Kulturpolitik, Berlin 1955

296) Was wir wollen, hrsg. von der SPD, o.O.u.J. (1949)

297) Weber, Paul: Zwanzig Jahre Schule und Erziehung im Bistum Berlin (1930-1950), in: "Wichmann-Jahrbuch" 1953, S.109-124

298) Neue Wege für die Schule, hrsg. vom Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten e.V., Mannheim 1953

299) Weineck, Werner: Schulrecht und Bonner Grundgesetz, in: "Die Schule" Jg.4 (1949) H.7, S.337-339

300) Weinert, Erich: Das Nationalkomitee "Freies Deutschland" 1943-1945, Berlin 1957

301) Wendt, Emil: Die Entwicklung der Lehrerbildung in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945 (Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland), 2.Aufl.Bonn/Berlin 1959

302) Weniger, Erich: Die Epoche der Umerziehung 1945-1949, in: "Westermanns Pädagogische Beiträge" Jg.11(1959) H.10, S.403-10; H.12, S.517-25; Jg.12 (1960) H.1, S.9-13; H.2, S.74-79

303) Werner, Carl Artur: Zur Geschichte des Berliner Schulgesetzes, in: "Pädagogische Blätter" Jg.6 (1955) H.3/4, S.25-29

304) Werner, Carl Artur: Die politische Lage Berlins und ihr Einfluß auf das Berliner Schulwesen, in: "Bildung und Erziehung" Jg.6 (1953) H.4/5, S.214-218

305) Werner, Carl Artur: Die Organisation der Berliner Schule, in: "Recht und Wirtschaft der Schule" Jg.1 (1960) H.4, S.101-109

306) Werner, Carl Artur: Das Schulgesetz für Berlin. Handkommentar unter Einbeziehung des Schulrechts der Bundesländer, Berlin/Köln 1954

307) Wieck, Hans-Georg: Die Entstehung der CDU und die Wiedergründung des Zentrums im Jahre 1945 (Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Bd.2), Düsseldorf 1953

308) Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, 2.Aufl., Stuttgart 1960

309) Willmann, Heinz: Zwei Jahre Kulturbund, Berlin 1947

310) Winzer, Otto: Pestalozzi als Zeitgenosse. Rede, Berlin/Leipzig 1946

311) Winzer, Otto und Ernst Wildangel: Ein Jahr Neuaufbau des Berliner Schulwesens. Bericht von der Konferenz der Lehrer an den öffentlichen Schulen der Stadt Berlin am 2. September 1946, Berlin 1946

312) Wir schaffen ein Programm. Material für die Debatte auf dem 6. Landesparteitag der SPD Groß-Berlin. Berlin 1949

313) Wolff, Georg: Deutschland 1948. Rede (hrsg. vom LV Thüringen der LDP, LDP-Schriftenreihe, Nr.5), Weimar o.J.

314) Wolff, Georg: Zur Liberal-Demokratischen Kulturarbeit (LDP-Schriftenreihe, Nr.3), Berlin 1948

315) Zettl, Alfred: Das Berliner Schulgesetz, in: "Wilmersdorf heute" Jg. 2 (1949) H.18, S.1f.

316) Zettl, Alfred: Wie wirkt sich das neue Schulgesetz in Wilmersdorf aus, in: "Wilmersdorf heute" Jg.1(1948) H.6, S. 1f.

317) Ziel und Methode der neuen demokratischen Schule. Konferenz in Weimar am 4.7.46, Weimar 1946

318) Zink, Harold: American Military Government in Germany, New York 1947

319) Zink, Harold: The United States in Germany, 1944-1955, Princeton, N.J., 1957

Einleitung

1. Thema und methodische Überlegungen

Die Reform der allgemeinbildenden Schule Berlins in dem Zeitraum von 1945 bis 1951 stellt sich als ein relativ abgeschlossenes Kapitel der Schulgeschichte dar, das sich in mehrfacher Hinsicht zur Untersuchung eignet. In seinem Mittelpunkt steht ein Kristallisationskern, das Gesetz für die Berliner Einheitsschule von 1947/48; in ausführlicher öffentlicher Diskussion seit der Wiedereröffnung der Schulen im Sommer 1945 vorbereitet und in Einzelforderungen schon bald realisiert, wurde es im Jahre 1947 parlamentarisch verabschiedet, trat nach alliierter Zustimmung zu Beginn des Schuljahres 48/49 in Kraft, erfuhr jedoch nach nicht einmal dreijähriger Geltung einschneidende Revisionen, die seine spezifischen Zielsetzungen beseitigten.

Das Gesetz bedeutete einen konsequent angelegten Versuch, im Gegensatz zum tradierten dreigliedrigen Schulsystem für alle Heranwachsenden, unabhängig von ihrer Herkunft, gleiche, intensive Lernmöglichkeiten zu schaffen, um das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau zu heben. Das Schulgesetz sollte des weiteren dem Einzelnen den Weg zu einer rationalen Lebensführung ebnen und dazu beitragen, autoritäre Herrschaftsstrukturen zunehmend zugunsten kooperativer abzulösen. Im Blick auf diese gesellschaftliche Perspektive sollte die neue Schule so organisiert werden, daß individuelle Lerndispositionen und Fähigkeiten erkannt, gefördert und die Schüler an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt werden. Die damit beabsichtigte Demokratisierung und Intensivierung von Unterricht und Erziehung wurde im Jahre 1951 auf ein konservativ orientiertes Reformprogramm reduziert; in ihm wurde der gemeinsame Unterricht aller Schüler bis zur achten Klasse auf die gemeinsame sechsjährige Grundschule beschränkt und das Prinzip breiter Wahlmöglichkeiten des Schülers in mathematisch-naturwissenschaftlichen, in handwerklichen und künstlerischen Fächern wieder fallen gelassen.

Bei weiterer Betrachtung stellt sich das skizzierte erzie-

hungspolitische Projekt als ein kompliziertes Geflecht gesellschaftlicher Bedingungen der Institution Schule dar, das durch seine enge Begrenzung auf einen überschaubaren Raum und auf einen Zeitraum von sechs Jahren verhältnismäßig detailliert zu erfassen ist. Ansatzpunkt der Untersuchung ist der wechselseitige Zusammenhang zwischen der Schule und insbesondere drei außerschulischen Instanzen, die den Reformprozeß entscheidend beeinflußten: erstens die sowjetischen und angelsächsischen Alliierten mit ihren Maßnahmen zur Umerziehung, zweitens die Berliner Parteien, die Lehrergewerkschaft und die Kirchen mit der Diskussion und Propagierung von Reformplänen für die Berliner Schule, drittens die Schulbürokratie und die politische Führung Berlins, die unter verschiedenen gesamtgesellschaftlichen Konstellationen eine Neuordnung des Schulwesens durchzuführen suchten. Gegenüber diesen Einflußkanälen, die auf die Institution Schule zulaufen, war die Schule selbst eine Instanz, die durch ihre Reaktionen auf die Einflüsse von außen, durch ihre materielle und personelle Lage und Informationen über ihre Arbeit, die in die Öffentlichkeit gelangten, auf die einflußnehmenden Instanzen wiederum zurückwirkte. In diesem Verständnis der Interdependenz von Schule und Gesellschaft ist die Reformentwicklung daraufhin zu befragen, welche Veränderungen beabsichtigt, wie sie realisiert und durch welche Konflikte Veränderungen verhindert wurden.

Damit treten zwei umfassende Gesichtspunkte in den Vordergrund, die Bedingungen eines institutionellen Wandels im Schulwesen in der Berliner Nachkriegsepoche von 1945 bis 1951 und die in dieser Zeit bestimmende Forderung, Unterricht und Erziehung zu demokratisieren und intensivieren. Mit der Aufklärung dieser grundlegenden Fragen möchte die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Schulgeschichte leisten, die hier als Zusammenhang pädagogischer Ideen, erziehungsorientierter Kommunikation von Gesellschaftsgruppen und materieller Lernorganisation gesehen wird.

Der Themenauffassung liegt die vielfach erörterte Hypothese

zugrunde, daß Absichten und Wege eines auf Erziehung abzielenden Handelns stets Auffassungen über eine wünschenswerte Gesellschaftsordnung beinhalten; im Falle des staatlich organisierten pädagogischen Handelns in der Schule berücksichtigen jene Auffassungen zugleich die politischen Machtmittel, die zur Verwirklichung der bevorzugten Gesellschaftsform führen sollen. Diese Hypothese hat einen sehr breiten Bezugsrahmen; sie ist sowohl auf sozialistische Konzepte anzuwenden wie auf liberale, die die Erziehung des Individuums in den Vordergrund stellen, wie auf konservativ-christlich orientierte, die Traditionsbindungen und religiösen Glauben betonen. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie bei der konkreten Vermittlung des pädagogischen Entwurfs an die gesellschaftspolitischen Gegebenheiten gebunden sind. Aus diesem Zusammenhang ist selbst die apolitisch konzipierte Schule nicht zu lösen, die der Entfaltung der individuellen Kräfte des Kindes in einem gegen aktuelle politische Einflüsse abgeschirmten Raum dienen soll. Auch die Absicht, durch eine solche Schulerziehung gegebene soziale Verhältnisse zu bestätigen, ist nur mit Hilfe der Inhaber von Machtpositionen, also im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion der Schule, durchzusetzen.

Über das schulgeschichtliche Interesse im engeren Sinne hinaus, im Blick auf die gegenwärtigen Bemühungen um Gesamtschulen in Berlin, möchte die Untersuchung zur Klärung der Ausgangssituation beitragen, um die empirische Gestaltung gegenwärtiger Reformen auf einem breiteren Hintergrund zu sehen. Hier sind es vor allem die Grundsatzdiskussionen der Nachkriegsepoche, die den noch heute bestehenden Konflikt zwischen den beiden entscheidenden Organisationsprinzipien, der Integration und der Separation schulischer Ausbildungswege, durchschaubarer machen. Eine weitere unmittelbare Beziehung liegt darin, daß sich die gegenwärtige Praxis der Gesamtschulversuche in Berlin mit der Schulorganisation auseinanderzusetzen hat, die 1951 an die Stelle der sozialistisch

orientierten Reform trat.

Diese Fragen an den Untersuchungsgegenstand weisen bereits darauf hin, daß der historische Sachverhalt nicht streng abgegrenzt in seinem Zeitraum und nicht ausschließlich in Hinsicht auf seine Einmaligkeit betrachtet wird. Vielmehr wird er als historische Dimension gegenwärtiger Schulwirklichkeit verstanden. Seine Untersuchung soll an erster Stelle erziehungswissenschaftlicher Einsicht, nicht geschichtlicher Einsicht dienen, zu ihr kann sie indes mittelbar beitragen.

Dem liegt ein sozialwissenschaftlicher Begriff von Erziehungswissenschaft zugrunde, für den die systematische Erhellung gegenwärtiger Praxis im Vordergrund steht; in diesem Zusammenhang befürworten ihre Vertreter mit unterschiedlichem Nachdruck zur Fixierung des Gegenstandes, für die Hypothesenbildung, für die Entwicklung von Reformmodellen auch den Bereich der historischen Aufklärung. Das darin enthaltene Konzept erziehungsgeschichtlicher Untersuchung soll in dieser Arbeit nicht in der konsequent neo-positivistischen Ausdeutung zugrunde gelegt werden, wie sie Wolfgang Brezinka in seiner Forderung vertritt, "für die Theorie eine möglichst breite Erfahrungsbasis zu gewinnen"; es soll vielmehr einem mittleren Ansatz wie dem von Heinrich Roth gefolgt werden, der in seinem Plädoyer für eine Wendung der Erziehungswissenschaft zur Empirie eine quellenkritische, realistisch orientierte Untersuchung geschichtlicher Formen der Erziehungswirklichkeit fordert, "um innerhalb der Gegenwartsforschung überhaupt die relevanten Forschungsprobleme sehen zu können".[1] Roth unterstützt damit den erziehungswissenschaftlichen Ansatz von Carl-Ludwig Furck, der aus dem "Nachweis des zirkulären Bezuges und der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen geschichtlicher und systematischer Einsicht" gefolgert hatte, daß eine in dieser Auffassung vorgenommene Klärung konkreter Schulbedingungen in der Vergangenheit und der Beziehungen zwischen Schule, Familie und Gesellschaft als notwendiger "Beitrag zur Erhellung der Struktur der Erziehungswirklichkeit" und des weiteren als Voraussetzung sinnvoller Praxis zu sehen sei.[2]

In Anlehnung an derartige Grundsatzüberlegungen wird der Anspruch auf "wahre" und "objektive" Deutungen geschichtlicher Tatbestände - im Interesse einer normsetzenden Pädagogik u.a. von Wilhelm Flitner vertreten - prinzipiell eingeschränkt. Zwar wird diesem Anspruch hier nicht in der positivistischen Konsequenz entgegengetreten, wie sie Brezinka in seinem Begriff "Historiographie der Erziehung" postuliert[3]; indes wird seiner Kritik an jenem Programm beigepflichtet, das die Untersuchung einer geschichtlichen Situation auf Erkenntnis der "realen Sinngehalte" hin orientiert wissen will, um aus ihr eine bestimmte Gestalt "pädagogischer Verantwortung" mit deren "Wahrheitsgrund" herauszudestillieren.[4] Anstelle dessen unternimmt es die hier vorgelegte geschichtliche Analyse, reale Beziehungen zwischen Schulorganisation, pädagogischen Auffassungen und sozialen Werten aufzudecken. Bei der Klassifizierung des Quellenmaterials bedient sich die Analyse zweier Kriterien, die das Normproblem nun geschichtlich relativiert einbeziehen: Auswahlgesichtspunkt ist einerseits, was sich aus dem Material heraus in normativer Hinsicht als prägend erweist, andererseits, was sich, damit korrespondierend, dem Bearbeiter in der gegenwärtigen Erziehungs- und Schulsituation als grundlegender, historisch aufzuklärender Aspekt darstellt.

In diesem Sinne wird das Ziel der Demokratisierung und Intensivierung von Unterricht und Erziehung in der vorliegenden Arbeit als maßgebliche Wertvorstellung der Berliner Schulreform herausgehoben. Das den Quellen zu entnehmende Verständnis dieses Anspruches wird als historisches Phänomen, als eine spezifische Erscheinungsform dieser seit langem tradierten Forderung untersucht. Wenn in der Darstellung darüber hinaus an einigen Punkten der Reformentwicklung das erziehungspolitische Handeln auf seinen Erfolg hin beurteilt wird, so betreffen diese Reflexionen die Beziehungen

von Mitteln und Zielen unter dem Gesichtspunkt des angestrebten institutionellen Wandels der Schule und sollen dazu dienen, Hypothesen für die Lösung vergleichbarer Entscheidungssituationen in der Gegenwart zu gewinnen.

Die in Umrissen gekennzeichnete Methode für die erziehungsgeschichtliche Aufarbeitung der Berliner Schulreform von 1945 bis 1951 soll im folgenden durch Hinweise auf die Quellengrundlage konkretisiert werden. - Schon der einleitenden Charakterisierung des Themas war zu entnehmen, daß es in der Untersuchung nicht um eine ideengeschichtliche Betrachtung$ geht, die die Vorstellungen einer Epoche durch ihre "geistigen Wegbereiter" und im Spiegel großer Persönlichkeiten zu erfahren sucht, die in der Regel ihrer Zeit mehr vorauseilen oder mehr über sie zurückblicken als typische Tendenzen der Epoche zu artikulieren. Die angedeutete Interpretation von Erziehungszielen konnzeichnete bereits Erfordernisse einer breiten Quellenauswahl, die den pädagogischen, den institutionellen und den politischen Kontext von Schulwirklichkeit sichtbar zu machen vermag. Denn wenn sowohl die politische Kräfteverteilung im allgemeinen wie die je besondere Stellung, die der Initiator eines Konzeptes in ihr einnimmt, zur Klärung heranzuziehen ist, muß die Interpretationsgrundlage entscheidend erweitert werden. Neben pädagogisch formulierten Aussagen in Parteiprogrammen, in parlamentarischen Debatten, in öffentlichen Reden von Politikern, neben einschlägigen Äußerungen von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern sind Quellen und Darstellungen allgemein gesellschaftspolitischen und politischen Inhalts zu berücksichtigen. In dieser Erweiterung der Quellenbasis wird ein grundlegender Bestandteil der Arbeitsmethode gesehen, die eine historische Aufklärung des Untersuchungsgegenstandes im Grenzbereich von Pädagogik und Politik zu leisten imstande sein soll.

Während die gesamtgesellschaftliche Sichtweise als Untersuchung des "Erziehungsfeldes" oder der "Erziehungswirklichkeit" schon seit langem diskutiert wird, ist die Struktur der Schule im Bereich der jüngsten deutschen Geschichte wenig

erforscht. Erziehungswissenschaftler wie Josef Dolch, Hermann Röhrs, Heinrich Roth betonen die Schwierigkeiten, verharren indes bei dem grundsätzlichen Hinweis, daß für eine solche Untersuchung neue Quellenbereiche erschlossen werden müßten; beachtenswerte Erwägungen zur "Zeitgeistforschung" im Rahmen einer Ideengeschichte der Pädagogik und einer Geschichte der Erziehungswirklichkeit finden sich bei K. Schaller/K.-H. Schäfer, der geistesgeschichtliche Ansatz läßt hier jedoch den konkreten gesellschaftlichen Kontext zu wenig präzise hervortreten.[5] Programmatische Ansätze bieten, soweit ich sehe, Carl-Ludwig Furck und Wilhelm Rößler mit Hinführungen in die quellenmäßige Aufarbeitung allerdings weiter zurückliegender Untersuchungsobjekte, des preußischen Gymnasiums und des Pädagogischen Zeitalters um 1800.[6] Hier wird ein breites Spektrum zeitgenössischen Materials erschlossen, das für die Analyse historischer Schulwirklichkeit wahrscheinlich von großer Bedeutung ist.

Die Auswahl der Quellen für die Untersuchung der Berliner Reform von 1945 bis 1951 orientiert sich in erster Linie an den Trägern der Neuordnung und ihrer Opposition. Als ertragreiche Grundlage zur Klärung der Ziele und Maßnahmen von politischer Führung Berlins, Schulverwaltung, Parteien, Lehrergewerkschaft, Kirchen, einzelnen Lehrergruppen erwiesen sich folgende Quellengruppen:

1. offizielle Quellen: Magistratsprotokolle, Protokolle des Rates der Bürgermeister, Parlamentsprotokolle, Gesetzes- und Verordnungsblätter der Stadt Berlin und der alliierten Besatzungsmächte, Statistiken der Stadt Berlin;
2. Material der Berliner Parteien - SPD, KPD/SED, CDU, LDP/FDP - und des Berliner Verbandes der Lehrer und Erzieher: Parteitagsprotokolle, Sitzungsberichte in Publikationsorganen, pädagogische und bildungspolitische Veröffentlichungen zu aktuellen Schulfragen, Handbücher, Mitteilungen über die Partei- bzw. Verbandsarbeit;
3. Dokumente der Schulverwaltung: Protokolle der Sitzungen

der Schulräte, Schulstatistiken, Verordnungssammlungen, Bildungspläne, Richtlinien;

4. mündliche und schriftliche Berichte von Mitgliedern der Schulverwaltung, Vertretern der politischen Führung, der Parteien, des Berliner Verbandes der Lehrer und Erzieher, Erfahrungsberichte über die alliierte Umerziehungspolitik;

5. pädagogische Zeitschriften der Reformepoche, Veröffentlichungen über einzelne Schulen - insbesondere Schulfestschriften -, allgemeine Presseerzeugnisse (offiziöse sowie freie Tageszeitungen).

Diese Interpretationsgrundlage wirft vor allem durch den hohen Anteil an parteigebundenen Quellen, an Trivialliteratur und durch die Verwendung mündlicher Interviews eine Fülle quellenkritischer Probleme auf, für die die herkömmlichen hermeneutischen Deutungsverfahren nicht immer zureichend sind. Einen Ausweg aus den Schwierigkeiten kann m.E. das skizzierte Konzept einer quasi empirischen Situationsanalyse struktureller Zusammenhänge bieten, die von allgemein gültigen Wesensmerkmalen der Epoche absieht. Die damit beabsichtigte Begrenzung des Aussagebereichs soll im folgenden in einer kurzen Darstellung des erziehungsgeschichtlichen Hintergrundes und einzelner Schwerpunkte in der Analyse der Berliner Reformepoche erläutert werden.

2. Gesellschaftspolitik und Schule

Folgt man einer jüngst vorgenommenen erziehungsgeschichtlichen Epocheneinteilung, so ist die Schule seit der Industriellen Revolution im Zuge, ein "societatum" zu werden, nachdem die Fürsten im Zeitalter der Aufklärung die Schule von einem "ecclesiasticum" zu einem "politicum" umgeformt hatten.[7] Die Herausbildung der Schule als "societatum" ist danach noch mehr als die vorangegangenen Entwicklungsstufen durch lang andauernde gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen charakterisiert. In ihnen steht dem Staat und dem von ihm geförderten Bürgertum die wachsende Schicht der unteren Ge-

sellschaftsgruppen - am starksten vertreten durch die Arbeiterschaft - gegenüber, die mit zunehmendem Nachdruck ihre Ansprüche an das Erziehungssystem erhebt.

Dieser Prozeß, der von der immer wiederkehrenden Formel des horizontalen statt vertikalen Schulaufbaus und einer für alle gleichen Grundausbildung begleitet wird, ist in Deutschland bereits im frühen 19. Jahrhundert an dem Schulgesetzentwurf des preußischen Staatsrats J.W. Süvern (1819) und an Schleiermachers "Theorie der Erziehung" (1826) abzulesen. Jene Vorstellungen wurden dann in der Revolution von 1848 programmatisch in der Volksschullehrerschaft vertreten und gewannen seit dieser Zeit ständig an Gewicht. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts galten sie als bestimmende schulpolitische Zielsetzungen in breiten Kreisen der Volksschullehrerschaft sowie im weiteren Wirkungskreis der Sozialdemokratie und wurden selbst von Vertretern eines sozialpolitisch progressiv engagierten Liberalismus, wie Georg Kerschensteiner, Wilhelm Rein, Paul Natorp, aufgenommen.

Einige der Forderungen fanden eine erste Realisierung in der Weimarer Verfassung, nach der das Schulwesen ausschließlich der staatlichen Schulaufsicht unterstellt und durch das Verbot gymnasialer Vorschulen zugunsten einer allgemeinen vierjährigen Grundschule bereits merkbar demokratisiert wurde. Darüber hinaus kamen allerdings keine der umfassenden Reformabsichten zur Wirkung. In den Auseinandersetzungen auf der Reichsschulkonferenz des Jahres 1920 konnten sich die sozialistischen und linksliberalen Vertreter einer längeren Grundstufe, des Ausbaus der Volksschule und einer gegenseitigen Annäherung der verschiedenen Bildungswege gegenüber den Vertretern konservativer Orientierungen nicht durchsetzen. Wohl kam es im Laufe der folgenden Jahre vor allem in Preußen zu einzelnen Reformen, die eine demokratische, liberale, in einzelnen Fragen, wie z.B. der Errichtung "weltlicher Schulen" und ähnlicher Schulversuche, sogar sozialistische Blickrichtung erkennen ließen. Mit Ausnahme der Förderung des Berufsschulwesens beschränkten sich die Maßnahmen jedoch wiederum auf die Gymnasien und verfehlten damit den Anspruch, die Schranken zwischen

den separierten Bildungswegen zu beseitigen. Ebenso fragmentarisch in Hinsicht auf die umfassenden Ziele einer Neuordnung mußten die Bemühungen der pädagogischen Reformbewegung um gymnasiale Aufbauschulen bleiben, da diese allein eine subsidiäre Institution darstellten, die die tradierte Dreigliederung des Schulwesens wohl zu umgehen, nicht aber zu beseitigen vermochten. Indes bildeten die gymnasialen Aufbauschulen und die verschiedenen anderen Einrichtungen mit dem Charakter von Schulversuchen - wieder vornehmlich in Preußen - für die Reformer ein Arbeitsfeld, das entscheidend zur Differenzierung ihrer pädagogischen und didaktischen Vorstellungen beitrug. Zu einem einheitlichen Programm kam es jetzt ebensowenig wie zuvor; selbst die Gruppe der Entschiedenen Schulreformer, die in besonderem Maße publizistisch und propagandistisch hervortrag, verzichtete auf eine verbindliche Festlegung. Von allen Richtungen als vorrangig erachtet wurde das in der eigenen Schularbeit oder in der Lehrerbildung unter Beweis gestellte pädagogische Engagement für die Förderung unterschiedlicher Begabungen in gleichberechtigtem Nebeneinander der Schüler aller sozialen Schichten.

Mit dem Durchbruch der nationalsozialistischen Herrschaft kam die Entwicklungstendenz in Richtung auf die Schule als "societatum" zum Erliegen. Der nun praktizierte Anspruch des Staates, die Ziele der Schule mit seinen politischen Absichten zu identifizieren und demgegenüber Ansprüche des Individuums und abweichender Gesellschaftsgruppen zu ignorieren, wenn nicht gar zu unterdrücken, machte die Schule wiederum zu einem "politicum". Die Vereinheitlichung der Schulorganisationen stand allein im Zeichen totalitärer Machtausübung, nicht der zuvor vorsichtig eingeleiteten Demokratisierung der Bildungschancen. Diese Reaktion belastete die Erziehungsreformer der Nachkriegsepoche mit einer schweren Hypothek, die am frühesten und entschlossensten in der Berliner Schulpolitik einzulösen gesucht wurde.

Die erste Berliner Schulreform der nach-nationalsozialistischen Zeit vollzog sich während zweier allmählich einander

ablösender gesamtpolitischer Konstellationen, anfangs unter der sowjetisch bestimmten Besatzungskontrolle der Jahre 1945/46, die seit Ende des Jahres 1946 im Rahmen der beginnenden Neuordnung Berlins auf demokratisch-parlamentarischer Grundlage ihren maßgeblichen Einfluß verlor, sodann seit 1948 unter den Bedingungen des Kalten Krieges, die die Neuordnung Berlins auf die prinzipielle Westintegration hin orientierten. In zeitlicher Übereinstimmung zeichnet sich erstens die Phase der spontanen sozialistischen Eingriffe in das Schulwesen ab mit der durch sie bestimmten parlamentarischen Schulgesetzdiskussion des Jahres 1947 und zweitens die Phase der Realisierung des Gesetzes ab 1948 und seiner Revision im Jahre 1951.

Der politische Status Berlins unter der Vier-Mächte-Verwaltung stellte sich im Laufe der Untersuchung als wichtigster Grund für die klar hervortretenden Eigenheiten des Berliner Schulgesetzes und der praktischen Reformarbeit von 1945 bis 1951 heraus. Durch ihn kam es nicht zur Fortsetzung der pädagogischen Reformbewegung, die viele Schulpolitiker wünschten, und der politische Status Berlins verhinderte auch, daß sich die Neuordnung der Schule im Einklang mit der sowjetischen Zone oder mit den Ländern der westlichen Zonen vollzog; erst die Veränderung der Gesamtsituation infolge der Blockade und der Konstituierung der Bundesrepublik und der DDR bewirkte, daß die relativ selbständig angelaufene Reformentwicklung im Schulwesen bildungspolitischen Gegebenheiten im Bundesgebiet angepaßt wurde. Bis dahin herrschte ein grundsätzlich unterschiedenes Reformklima, so daß ein detaillierter Vergleich keinen unmittelbaren Erklärungswert für die Berliner Situation besitzt.

Im Unterschied zu Berlin hat sich in den westdeutschen Ländern seit 1945 eine starke restaurative Tendenz Geltung verschafft und schließlich 1949/50 vollends durchgesetzt.[3] Durch sie fühlten sich selbst Vertreter einer progressiven Neuordnung des Schulwesens, zu denen die Kultusminister von Niedersachsen und Hessen, Adolf Grimme und Franz Schramm zu zählen sind, an die deutsche Bildungstradition gebunden.

Noch mehr beherrschte die große Zahl jener, die die Restauration der vor-nationalsozialistischen Schule anstrebten, der Wunsch, grundlegende Maximen von Humanismus, Christentum und Demokratie als Konsensus für verbindlich zu erklären und so zu interpretieren, daß sich alle Bemühungen der Neuordnung auf die innere Schulreform konzentrieren konnten.

Gegenüber der wachsenden restaurativen Tendenz waren Diskussion und konkrete Reformarbeit in Berlin zum ersten maßgeblich durch sozialistische Zielsetzungen, zum zweiten durch eine schärfere Abgrenzung der gesellschaftspolitischen Positionen bestimmt, und es wurden im Zusammenhang damit, drittens, die kontroversen Forderungen von den Organisationen der Parteien, Lehrergewerkschaft und Kirchen, die gemäß den Besatzungsbedingungen über die notwendigen Voraussetzungen der Öffentlichkeitsarbeit verfügten, entschiedener als gesellschaftspolitischer Konflikt ausgetragen. Die Berliner Reformentwicklung von 1945 bis zum Durchbruch liberaler und konservativer Zielsetzungen im Jahre 1951 erhielt dadurch sowohl hinsichtlich der Reformforderungen wie des Einsatzes politischer Mittel, eine eigene Dynamik, die wenig Gemeinsamkeiten mit der Entwicklung in den westdeutschen Ländern aufweist. Wenn die schulpolitischen Parteien dennoch den Zusammenhang der Neuordnung in Berlin mit denen der übrigen deutschen Länder ausführlich zur Rechtfertigung ihrer Programme verwandten, so geschah dies im ideologischen Interesse. Um dieses zu klären, wird die schulgeschichtliche Entwicklung außerhalb Berlins auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt.

Unter gleichem Gesichtspunkt soll die Reformbewegung der vor-nationalsozialistischen Zeit einbezogen werden, auf die sich die herrschenden Berliner Schulpolitiker nachdrücklich beriefen. Dabei sahen sie in ihr eine epochemachende Initiative der Erziehungsreform, über die keine Neuordnung hinweggehen könne. Ohne im einzelnen zu erörtern, ob sie damit eine legitime Deutung der pädagogischen Vergangen-

heit vornahmen, wird in der Untersuchung stets dann auf die Reformbewegung verwiesen, wenn die Vertreter der Neuordnung ihre Planungen und Maßnahmen auf Erfahrungen in der Jugendbewegung, der Kunsterzieherbewegung, auf die pädagogische Theorie "vom Kinde aus" und auf Methoden der Arbeitsschule stützten und wenn sie unter der Zielsetzung sozialer Gleichberechtigung die in der vor-nationalsozialistischen Zeit begonnenen Bestrebungen, die Schulorganisation zu vereinheitlichen, in horizontale Schulstufen zu gliedern und die verschiedenen Typen der höheren Schule einander gleichzustellen, als Beweis für die sachliche Fundiertheit und die Notwendigkeit der Neuordnung anführten. - Die Wertschätzung der Berliner Schulpolitiker für die frühere Reformbewegung wird also wie die Berücksichtigung der übrigen deutschen Schulentwicklungen nicht selbständig als historischer Hintergrund, sondern vorzugsweise in ihrer ideologischen Funktion dargestellt.

Die pädagogischen Reformer, die 1945 unmittelbar nach der deutschen Kapitulation im Rahmen der alliierten Besatzungspolitik als Angehörige des Widerstandes oder als Nicht-Nationalsozialisten den Auftrag zur Neuordnung des Berliner Schulwesens erhielten, sahen sich der Schwierigkeit gegenüber, die bei vielen von ihnen diskreditierten Mittel der Machtausübung für die seit langem gehegten Reformabsichten einzusetzen. Von einem angemessenen Gebrauch der staatlichen Einflußmöglichkeiten und einer realistischen Einschätzung der gesellschaftspolitischen Kräfteverteilung mußte abhängen, ob es gelang, die Ansprüche der verschiedenen Gesellschaftsgruppen - nicht nur die der unteren Schicht, auf die ein Teil der Schulreformer die Aufmerksamkeit konzentriert hatte - in einem einheitlichen Schulsystem zu befriedigen. War schon diese Zielsetzung vielen Reformern in ihrer Tätigkeit in der Weimarer Republik aus dem Blickfeld geraten, so wirkte in gleicher Richtung entscheidend auf die große Mehrheit liberal bis konservativ gestimmter Lehrer der Nationalsozialismus; er unterbrach die noch unsichere Tradition einer sozialintegrativen Rolle des Schulwesens, und er verdeckte durch seine totali-

täre Gesellschaftskontrolle die unvereinbaren Bedürfnisse der verschiedenen Gruppen. - Infolge dieser ungünstigen Ausgangssituation lag die Gefahr nahe - und sie sollte eintreten -, daß die in die politische Verantwortung entlassenen Schulreformer die staatlichen Mittel für eine Neuordnung einsetzten, die in sozialistischem Verständnis erst einmal allein die bisherige Benachteiligung der breiten Unterschicht in deren Vorteil umzuwandeln suchte.

Während des vorherrschenden sowjetisch-kommunistischen Einflusses im ersten Nachkriegsjahr gelang es Kommunisten und Sozialdemokraten, über die neu geschaffene Schulverwaltung eine noch nicht gesetzlich fixierte Neuordnung unter sozialistischer Zielsetzung einzuleiten und parallel dazu das gemeinsam entworfene Konzept der "demokratischen Schulreform" erfolgreich zu propagieren. Ihre Forderungen zur Intensivierung der Ausbildung in einer alle Schüler umfassenden Organisation wurden zum unumgänglichen Thema jeder erziehungspolitischen Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit. Die intendierte einheitliche Entwicklung von Reformdiskussion und praktischer Neuordnung vermochten die Vertreter der schulpolitischen Machtpositionen jedoch nicht durchzusetzen. Dem wirkten seit dem ersten Nachkriegsschuljahr die Konflikte innerhalb der kommunistisch-sozialdemokratischen Schulbürokratie entgegen, in der man anfangs auf einen Konsensus über die politische Lenkung des Schulwesens einerseits und die reformpädagogische Erneuerung im Sinne früherer Erfahrungen andererseits gehofft hatte. Sodann ist die wachsende Diskrepanz zwischen Reformabsichten und realer Unterrichtsarbeit mit den ungünstigen materiellen und personellen Bedingungen in der Schule zu erklären. Vor allem aber ist nachzuweisen, daß die herrschenden Schulpolitiker die Bedeutung einer gesamtgesellschaftlich orientierten, optimalen Organisation allgemein verbindlicher Lernanforderungen unterschätzten. Sie bestärkten damit die vielseitige schulpolitische Opposition, in der sich Vertreter angelsächsischer Umerziehungspolitik und von deutscher Seite alle jene in Parteien, Kirchen und ständespolitischen Gruppen zusammengefunden hatten, die eine

gemäßigt liberale, eine christlich-demokratische oder konservative Reform wünschten und die eine sozialistische Neuordnung ablehnten. Indem die Opposition begründet den Anspruch der Demokratisierung und Intensivierung der Schule anzweifeln konnte, erhielt sie zusätzliche Gelegenheit für die Öffentlichkeitsarbeit. Sie konnte dadurch unter günstigeren Bedingungen ihre selektive, von positiven Prämissen gekennzeichnete Interpretation abendländischer Kulturüberlieferung vortragen, in die sie auch die soziale Schichtengliederung als gegeben einbezog. Diese Position, die in der Untersuchung als "traditional" bezeichnet wird, fand ihren wirkungsvollsten Ansatzpunkt in der Frage des Elternrechts und des grundständigen Gymnasiums.

Der seit 1945 bestehende Gegensatz zwischen sozialreformerischen und traditionalen Konzepten für die Neuordnung des Schulwesens setzte sich mit unverminderter Schärfe bei den Debatten um das Schulgesetz im Jahre 1947 fort und bestimmte auch die zweite Reformphase, die Realisierung des Schulgesetzes und seine Revision in den Jahren 1948 bis 1951. Geprägt waren die Auseinandersetzungen dadurch, daß die verschiedenen Seiten scheinbar gleichlautende pädagogische Erwartungen, dabei aber sichtbar einander ausschließende Folgerungen für die Praxis vertraten und die konkrete Vermittlung auf der Ebene des Meinens und Für-wahr-haltens erfaßten. Man begriff Programme für die Neuordnung auf allen Seiten weitgehend unproblematisch als Ausgangspunkt pädagogischen und schulpolitischen Handelns und glaubte, daß die Formulierung von Zielvorstellungen auf Grund der allgemeinen Kenntnis von Schule überhaupt imstande sei, der angestrebten Praxis den Weg zu weisen.

Die Frontstellung zwischen den schulpolitischen Gruppen und ihre ideologische Argumentation wird ein beherrschendes Thema der Untersuchung sein. Unter dem Gesichtspunkt des institutionellen Wandels im Schulwesen stellt sich dieser Konflikt als ein dauerhafter dysfunktionaler Faktor in der Reformentwicklung dar, der anderen Barrieren und Hemmnissen

der Neuordnung zusätzliches Gewicht verlieh. Diese These wird in dem Kapitel über die Verwirklichung des Schulgesetzes im letzten Teil der Arbeit ausführlich dargestellt. Die dort vorgenommene Analyse der Reformpraxis und der schulpolitischen Gegensätze mißt Ziele und Maßnahmen an den damaligen Bedingungen der Institution Schule, so an materiellen Gegebenheiten - Lehrmittel, Schulräume, Ausstattung - am Lehrpersonal, an administrativen Voraussetzungen. Die leitende Frage wird lauten, in welcher Form die Träger der Neuordnung die vorhandenen Aktionsbedingungen wahrnahmen und wie sie sich ihnen anpaßten.

Die Einsicht in die durchgängig unreflektierte Beziehung von gesellschaftspolitischen Zielen, pädagogischen Folgerungen und administrativer Planung in der Reformarbeit der Jahre 1945 bis 1951 erscheint nicht allein von geschichtlichem Interesse. Die Feststellung verdient insbesondere deshalb als grundsätzlich bedeutsam hervorgehoben zu werden, weil in der Rationalisierung des Bezuges zwischen Zielen, Mitteln und Zwecken pädagogischen Handelns die entscheidende Möglichkeit zu sehen ist, die Schule in Richtung auf ein integriertes und intensives Lernfeld aller Gesellschaftsgruppen hin zu entwickeln.

Abschließend sei vermerkt, daß auch die Gesetzesrevisoren von 1951 keine Wendung für die traditionell schichtenspezifische Schulpolitik brachten, obwohl sie bei der erneuerten Dreigliederung im Schulaufbau zugleich Momente der Integration und intensiverer Ausbildung von ihren Opponenten übernahmen. Ein grundsätzlicher Wandel bahnte sich erst ein Jahrzehnt später mit den Gesamtschulversuchen an: Losgelöst von emphatischen Neuordnungsbestrebungen, wie sie in Deutschland immer nach Niederlagen zu bemerken waren - 1806/07, 1918, 1945 - und im Blick auf alle Schularten gerichtet, auf ihre Vereinheitlichung und eine didaktisch fundierte Unterrichtsorganisation wird der notwendigen Integration der separierten Bildungswege eine Phase staatlich geplanter und dabei erziehungswissenschaftlich gelenkter Erprobung vorgeschaltet.

Schulgeschichtlich gesehen erscheint an dieser Initiative auch beachtenswert, daß sie als wesentlicher Anteil sozialdemokratischer Bildungspolitik geführt wird, während die Zielsetzungen über das Parteiinteresse, das sich ohnehin nicht mehr nur auf eine Gesellschaftsschicht zu stützen weiß, zugleich hinausweisen. Es kann wohl die Behauptung gewagt werden, daß bei dem sukzessiven Aufbau einzelner Gesamtschulen zwar entscheidend aus den Erfahrungen anderer Staaten, vor allem Schwedens, Englands und der USA, zu lernen ist, daß aber daneben konkrete Erfahrungen aus der Reformphase 1948 bis 1951 ebenfalls zu rationaler Planung beitragen können.

1. Sowjetische Umerziehung und Reformen im Berliner Schulwesen 1945/46

Während bei den westlichen Alliierten eine künftige Besatzungsherrschaft in Deutschland und die Wege einer gesellschaftlichen Neuordnung lange Zeit umstritten waren und im Grunde umstritten blieben, sah sich Stalin 1945 am Ziel der "Machtergreifung" in Deutschland, das die Sowjetunion seit ihrem Bestehen vergeblich angestrebt hatte. Unter dem Anspruch der Vernichtung des Nationalsozialismus deklariert, über den sich alle Kriegsgegner einig waren, suchte Stalin ein Neuordnungsprogramm in Gang zu setzen, das über die Planungen der westlichen Alliierten zur Vernichtung des Hitler-Regimes und zur Umerziehung weit hinausging.[1)]

In den Überlegungen von Amerikanern, Engländern und Franzosen, die im zweiten Teil genauer charakterisiert werden, standen Umerziehungskonzepte im Vordergrund, die sich entsprechend dem Verständnis demokratischer Maximen in ihren Ländern vornehmlich auf die Übernahme westlich-liberaler und demokratischer Gesellschaftsvorstellungen stützten. In den vielfältigen Überlegungen im besonderen der angelsächsischen Mächte wurden soziale und wirtschaftliche Gegebenheiten allein insofern berücksichtigt, als man meinte, daß erst im Laufe einer wirtschaftlichen Gesundung Deutschlands im Sinne ausreichender Lebensbedingungen für alle die Voraussetzungen dafür entstünden, daß faschistische Haltungen allmählich verdrängt werden könnten.

Demgegenüber war Stalins Konzept für die "geistige Neugestaltung Deutschlands" mit Einschluß einer Umorientierung der Schulerziehung Bestandteil einer umfassenden sozialökonomischen Umwälzung zur Beseitigung nicht nur des nationalsozialistischen Staatsapparats, sondern auch der überlieferten, privatkapitalistischen Besitzverhältnisse überhaupt. Damit wurde der "Demokratisierung Deutschlands" eine materielle Basis gegeben, die alle gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse präjudizieren mußte. In einem rückblickenden

Bericht des Instituts für Marxismus-Leninismus, Berlin, aus dem Jahre 1959 wird als besonderes Kennzeichen dieser Entwicklung hervorgehoben: "Die große demokratische Umgestaltung, die sich durch die Bildung demokratischer Selbstverwaltungsorgane sowie auf dem Gebiet der landwirtschaftlichen und industriellen Produktion vollzog, mußte ergänzt werden durch die Neugestaltung des geistigen und kulturellen Lebens. ... Das Kernstück des großen Umerziehungswerkes bildete die demokratische Schulreform."[2)]

1.1 Vorbereitung der "antifaschistischen" Schule

Von entscheidender Bedeutung für die spätere Wirksamkeit des sowjetischen Umerziehungskonzepts waren die praktischen Vorbereitungen der sowjetischen Regierung auf die zügige Neuordnung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Institutionen, die Einflüssen von seiten westlicher Alliierter bei der Besetzung Deutschlands zuvorzukommen vermochte.

In der Sowjetunion war schon vor Beginn des Krieges und mit größerem Nachdruck nach den ersten Niederlagen Hitlers im Ostfeldzug an einer detaillierten Planung für eine umfassende Neuordnung Deutschlands gearbeitet worden. Bereits im Jahre 1943 wurde die politische Schulungsarbeit der Antifaschulen in die unter sowjetischer Anleitung aufgebaute Organisation "Nationalkomitee Freies Deutschland" verlagert, das als Zentrum des antifaschistischen, das hieß vorläufig allein gegen die nationalsozialistische Herrschaft gerichteten Widerstandes verstanden werden wollte.[3)] An der Planungsarbeit hatte man maßgeblich deutsche, in die Sowjetunion emigrierte Kommunisten beteiligt, so daß der sowjetischen Regierung im Gegensatz zu denen der westlichen Alliierten Schrittmacher ihrer Politik zur Verfügung standen, die loyal und mit ihren Zielen vertraut waren - ein Umstand, der es dann erlaubte, während der Besatzungszeit mit ihnen deutsche Länderregierungen aufzubauen und ihnen umfassende Vollmachten zu erteilen sowie gleichzeitig die Kontrolle über Parteiin-

stitutionen fortzusetzen, in denen ebenfalls mit sowjetischen Zielsetzungen vertraute deutsche kommunistische Funktionäre saßen.

An führender Stelle waren in dieser Organisation tätig: Walter Ulbricht, der später bei dem Aufbau des Berliner Magistrats und bei der Wiederbegründung der KPD eine entscheidende Rolle für Berlin und die sowjetische Besatzungszone spielte, Wilhelm Pieck, der 1945 Erster Vorsitzender der KPD wurde, Anton Ackermann, später Beauftragter für kulturpolitische Fragen in der KPD und mit einigen anderen Initiator der in Berlin geführten Propaganda für die "demokratische Schulreform" im Herbst 1945, Johannes R. Becher, Mitbegründer des "Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands", in dem man sich ausdrücklich auch mit Fragen der Schulerziehung beschäftigte, außerdem Edwin Hoernle, Rudolf Herrnstadt und Hermann Matern, die 1945 in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands in leitenden Positionen für die Durchsetzung der sowjetischen Pläne arbeiteten.

Alle die genannten leitenden Funktionäre waren Deutsche, hatten ihre grundlegenden politischen Erfahrungen in der Weimarer Republik gewonnen und waren als Angehörige der KPD massiven Drohungen des nationalsozialistischen Regimes ausgesetzt, denen sie durch die Emigration in die Sowjetunion zu entgehen suchten.

Diese äußeren Umstände ließen sie die Sowjetunion als Vorbild noch höher einschätzen, als es bei vielen von ihnen schon vor ihrer Emigration der Fall war. Die einseitige ideologische Schulungsarbeit brachte sie zudem nicht oder kaum mit anderen Deutungen und Lösungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Fragen in Berührung, so daß es nahe lag, die Ablehnung des Nationalsozialismus mit der Übernahme des sowjetischen Vorbildes gleichzusetzen. Neben dieser Meinung fand sich schließlich kein Platz mehr für den anfangs von vielen gehegten Wunsch, bei der Überwindung des Nationalsozialismus in Wahrung der historischen Kontinuität ältere, vor-nationalsozialistische Gesellschaftsdeutungen für eine Neuordnung fruchtbar zu machen.

War das für die Öffentlichkeit bestimmte, allgemein gehaltene Manifest des "Nationalkomitees" vornehmlich darauf angelegt, im Sinne der seit 1935 propagierten Volksfronttaktik eine möglichst breite Bewegung aus allen Parteien und Bevölkerungsschichten für die Beseitigung des deutschen Faschismus zu gewinnen, so sollte die gleichzeitig intensivierte Arbeit der Kader darüber hinaus bereits den wirtschaftlichen,sozialen, politischen und kulturellen Neuaufbau vorbereiten.[4] In den ersten beiden Monaten des Jahres 1945, als die Niederlage Deutschlands in greifbare Nähe rückte, ließen die leitenden kommunistischen Funktionäre unter sowjetischer Führung Grundsätze der Neuordnung veröffentlichen, die bereits in vollem Umfang das später in der politischen Praxis angewandte Verständnis vom "antifaschistischen Aufbau" und von einer "Demokratisierung" enthielten.

Die "Direktive des Politbüros der KPD für die Arbeit der Parteigruppen in Deutschland" gab eine erste Klärung der beabsichtigten Form der Demokratie: "Unser Ziel ist und bleibt der Sozialismus, aber wir wissen, daß in der heutigen Lage die Voraussetzungen dazu nicht gegeben sind. Der Weg dahin führt über die nunmehr möglich gewordene breite Entfaltung der Demokratie. Das ist keine formale bürgerliche Demokratie alter Art, aber auch keine Sowjetdemokratie. Es wird eine Demokratie neuen Typus sein, die alle Möglichkeiten einer wirklichen Volksherrschaft in sich schließt." Als eine Vorbedingung dieser Demokratie, die sich also nicht auf die parlamentarische Zusammenarbeit einer Anzahl von Parteien stützen sollte, wurde die "politische, wirtschaftliche und moralische Zerschlagung des Faschismus festgelegt". Darunter wurde verstanden "a) Vernichtung des preußischen Militarismus als ständige Brutstätte der Reaktion; b) Zerschlagung der faschistischen Staatsmacht; Säuberung der Betriebe, Institutionen und Schulen; Abschaffung aller Nazigesetze...".[5] - Damit stellte sich der "antifaschistische Aufbau" als eine von dem Umsturz der wirtschaftlichen Machtverhältnisse aus-

gehende revolutionäre Neuordnung durch jene dar, die sich anschickten, mit sowjetischer Unterstützung die Macht in einem Teil des besetzten Deutschlands zu übernehmen. Indem sich die Neuordnung als eine gesamtgesellschaftliche Veränderung zugunsten derer ausgab, die zuvor keinen Besitz und keinen politischen Einfluß gehabt hatten und die die Mehrheit der Bevölkerung ausmachten, wurde für die Neuordnung der Begriff der "Demokratisierung" in Anspruch genommen.[6)]

Die Neuordnung der Schulerziehung stellte einen im kulturellen Bereich zentralen Aspekt des "antifaschistisch-demokratischen Aufbaus" dar; ihm wurde in der politischen Kaderarbeit bemerkenswerte Aufmerksamkeit geschenkt.[7)] Ebenso wie bei der sozialökonomischen Planung, so sollte nach dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Diktatur auch bei der Lösung schulpolitischer Fragen nicht an das kommunistische Programm der vor-nationalsozialistischen Zeit angeknüpft werden. Während "fortschrittliche" Schulprogramme in der Epoche der Weimarer Republik von der Opposition gegen den bürgerlich-parlamentarischen Staat aufgestellt wurden, auf den sie kaum Einfluß hatten, glaubten nach der Kapitulation Hitlers die Kommunisten - gemeinsam mit der sowjetischen Besatzung - die Schulpolitik auf ihre neue wirtschaftliche und politische Machtbasis abstellen zu können.

Im Rückblick wurde die Hoffnung auf einen baldigen Umsturz, die von vielen Anhängern sozialistischer Zielsetzungen in der Epoche der Weimarer Republik gehegt wurde, ohne daß sie über Einflußmöglichkeiten wirtschaftlicher und politischer Art verfügten, als eine Illusion kritisiert. Der realen politischen Erfahrung hatte schon in Teilen das kommunistische Schulprogramm aus dem Jahre 1930 Rechnung getragen, das zwar die tradierten Ziele beibehielt, sie aber als Aufgaben bezeichnete, die im Zusammenhang mit der Beseitigung der "imperialistischen" Republik in Angriff zu nehmen seien.[8)] Auch im Kreise der Entschiedenen Schulreformer um Paul Oestreich distanzierte man sich zunehmend von der Hoffnung auf eine baldige sozialistische Schule, die aus

einer größeren Zahl einzelner "fortschrittlicher" Schulgründungen erwachsen sollte.

Da die sowjetisch-kommunistische Führung auch noch im Jahre 1945 glaubte, auf die unmittelbare Errichtung der "sozialistischen Gesellschaft" verzichten zu müssen, paßte sie auch das Programm für die Schulerziehung der notwendigen "demokratischen" Übergangslösung an. Das Ziel der "sozialistischen Schule" - in der pädagogischen Reformbewegung der Weimarer Epoche als "sozialistische Lebens- und Weltanschauungsschule", als eine "Gesinnungsschule" und als eine "Gemeinschafts- und Arbeitsschule in einem" gedacht[9] - sollte zurückgestellt werden. Dem vollends entsprechend resümierte Paul Wandel nach zweijähriger Neuordnung die neu fixierten Grundsätze: "Das Erziehungsprogramm ist kein sozialistisches Erziehungsprogramm; ein solches kann es auch in unserer heutigen gesellschaftlichen Situation noch nicht sein. Allerdings spricht es die Überzeugung aus, daß 'wir an der Schwelle einer sozialistischen Gesellschaftsordnung stehen'."[10]

Somit gehörten die schulpolitischen Empfehlungen aus der Zeit der Weimarer Republik für die kommunistische Minderheit unter den Eltern und Lehrern einer überwundenen Entwicklungsphase an. Wenn die Leitung des Schulwesens nunmehr in den Händen von Kommunisten lag, war es überflüssig, "freigewählte Lehrerräte anzustreben, die am Kampfe mit der behördlichen Autorität das Mitbestimmungsrecht beanspruchen und ... die Schulbehörden kontrollieren."[11] Auch die Forderung, "die proletarischen Kinder der Verfügungsgewalt der Bourgeoisie zu entreißen und die Volksschule aus einem Werkzeug der Gegenrevolution in eine Quelle revolutionärer Kraft und sozialistischer Kultur zu verwandeln", erschien nicht mehr zeitgemäß. Auch konnte es angesichts der bereits eingeleiteten Volksfrontbewegung, die sich über Partei- und Gesellschaftsgrenzen hinweg für den Neuaufbau sammeln sollte, nicht zweckmäßig erscheinen, "proletarische Kindergruppen" zu begründen, die den Abstand zu jenen eher verstärkt als vermindert hätten, die es für die "antifaschistisch-demokratische" Revolutionierung zu gewinnen galt.[12]

Während so die bisherige schulpolitische Gesamtlinie revidiert wurde, griff man dagegen schon in der Funktionärsschulung zu Beginn des Jahres 1945 schulorganisatorische Forderungen aus der Zeit der Weimarer Republik erneut auf und vertrat sie nun mit dem Anspruch der baldigen Übereinstimmung mit den realen Machtverhältnissen. Als grundlegend galten die einheitliche, für alle obligatorische Volksschule und eine konsequente Staatlichkeit der Schule. Für diese Forderungen sprach nicht nur die Tatsache, daß sie von der KPD schon vor der Zeit des Nationalsozialismus verfochten worden waren und auch noch aus gegenwärtiger Sicht dem sozialistischen Fernziel am weitesten entgegenkamen; für sie mußte ebenso die Überlegung sprechen, daß sich Sozialdemokraten und auch Bürgerlich-Liberale mit ihnen einverstanden erklärten und so der Ausgangspunkt für eine breite Übereinstimmung in schulpolitischen Fragen geschaffen werden konnte.

Der beherrschende Gesichtspunkt aller schulpolitischen Planungen für den kontinuierlich betonten Neuanfang war die "Notwendigkeit der Umerziehung", die man als "Kampf gegen die Naziideologie im Schulwesen" verstanden wissen wollte.[13] In Richtlinien vom Februar 1945 wurde festgelegt, alle schulische Erziehungsarbeit damit zu beginnen, daß die nationalsozialistischen Lehrer entlassen, die alten Schulbücher vernichtet und neue Lehrprogramme ausgearbeitet werden.[14] Mit diesen Forderungen rückte das Politbüro der KPD im Verfolg der Volksfronttaktik von seinen schulpolitischen Grundsätzen aus dem Jahre 1930 ab: Wurde damals die Entlassung "aller faschistischer und sozialfaschistischer Lehrkräfte", das hieß auch sozialdemokratischer Lehrer, gefordert, so sprach man 1945 allein von "faschistischen Lehrern".[15] 1930 hatte man die "Umgestaltung der Lehrpläne, Lehrbücher und des gesamten Unterrichts auf naturwissenschaftlich-materialistischer und historisch-materialistischer Grundlage" gefordert, 1945 setzte man sich für "vollständig neue Lehrprogramme" ein, die auch nicht auf vor-nationalistischen Plänen aufgebaut sein dürften, denn "es muß davon ausge-

gangen werden," daß das alte Unterrichtsmaterial, auch das aus der Zeit der Weimarer Republik, nicht als Grundlage des Unterrichts genommen werden kann." Eine genauere Klärung blieb jedoch aus. Ebenso wurden neue "demokratische" und auf die "Sicherung des Friedens" gerichtete Erziehungsziele aufgestellt, jedoch nicht näher erläutert.

Sollten die Berichte Ulbrichts hier nicht große Teile der Diskussion verschweigen, so darf man wohl schließen, daß zum einen selbst in den internen Überlegungen das eigentliche, weiterreichende Erziehungsziel des "sozialistischen Menschen" verschleiert wurde, um eine gegen den Nationalsozialismus gerichtete Zusammenarbeit mit breiten Bevölkerungskreisen zu erleichtern. Zum anderen kann angenommen werden, daß diese evtl. absichtliche Unklarheit Bestandteil einer politischen Planung war, in der im Interesse einer realistischen Politik der unmittelbare, nächste Schritt der Machtausweitung erst fixiert wurde, wenn die Möglichkeiten zur Verwirklichung abzuschätzen waren. Das bedeutete, daß für den Bereich des Schulwesens nur Grobstrukturen festgelegt wurden - einheitliche Grundschule, Trennung der Schule von der Kirche, Entnazifizierung -, die ein bewegliches Vorgehen ermöglichten, aber für das detaillierte Programme hinderlich gewesen wären.

Eine Sonderstellung in den sowjetisch-kommunistischen Überlegungen zur "antifaschistischen Umerziehung" nahm der Geschichtsunterricht ein. Seine intensive Beachtung erklärt sich vor allem daraus, daß in der Revision des Geschichts- und Gesellschaftsbildes eine für die Bewußtseinsbildung und damit für das politische Handeln wichtige pädagogische Aufgabe gesehen wurde. Im Hinblick auf Schulerziehung, Erwachsenenbildung und öffentliche politische Propaganda meinten die kommunistischen Funktionäre sich deshalb auch schon vor der beabsichtigen Neuordnung einer ihren Zielen dienlichen Interpretation der historisch-politischen Lage Deutschlands versichern zu müssen.

Eine eigens dafür gegründete Kommission des "Nationalkomitees Freies Deutschland" arbeitete unter der umfassenden Themen-

stellung "faschistische Ideologie" und"reaktionäre Geschichtslügen"an einer am historischen Materialismus und an dem sowjetischen Herrschaftssystem orientierten Revision des gängigen Geschichtsbildes. Von dieser Arbeit ist auf Grund der wenig vorhandenen Berichte allein bekannt, daß Richtlinien "über den Unterricht in der deutschen Geschichte" bestanden, die von der "Kommission für die Umgestaltung des Unterrichtswesens" vorgelegt wurden; von weiteren Arbeiten in den Antifaschulen heißt es, daß sie fortgeführt worden seien bis zu "völlig fertige(n) Manuskripte(n) für Geschichtslehrbücher, die später in Deutschland nach dem Siege über Hitler gedruckt werden sollten."[16)]

Die "Grundsätze" der Richtlinien "über den Unterricht in der deutschen Geschichte" verdienen besondere Beachtung, weil sie eines der frühesten, gegenwärtig allgemein zugänglichen Dokumente aus der sowjetischen Schulungsarbeit zur Vorbereitung der "antifaschistischen" Umerziehung darstellen.[17)] Absicht dieser "Grundsätze" war es, Prinzipien des historischen Materialismus, auf die deutschen Verhältnisse angewandt, in Hinsicht auf die Erfordernisse des Geschichtsunterrichts zu popularisieren und der Klärung des mit dem Geschichtsunterricht zu verbindenden Erziehungszieles zu dienen. So hieß es, der Unterricht habe die Gesetzmäßigkeit der geschichtlichen Entwicklung herauszuarbeiten und dabei auszugehen von ökonomischen und gesellschaftlichen Kräften. Geschichtliche Bewegungen, Ereignisse, Persönlichkeiten sollten nach dem Gesichtspunkt beurteilt werden, ob sie "fortschrittlich" oder "reaktionär" gewirkt hätten. Dabei sei "fortschrittlich"alles, was der Höherentwicklung der Menschheit diene: jeder Schritt zur größeren Beherrschung der Natur durch den Menschen, zur Entfaltung der geistigen Kräfte, zur demokratischen Freiheit, zur Erhöhung des Wohlstandes des schaffenden Volkes und zur Bereicherung seiner Kultur. "Alles, was diese Entwicklung hemmt, ist reaktionär". Im besonderen wurde die Auffassung abgelehnt, daß Geschichte von Führerpersönlichkeiten gemacht werde. Gegenüber diesen eindeutig formulierten Prinzipien der Stoffauswahl nahm sich die Darstellung des Erziehungszieles

wiederum betont formelhaft aus. Die Verfasser wandten sich gegen eine Erziehung im militärischen Geist und fuhren fort: "Geschichtsunterricht soll zu demokratischem Denken erziehen, zu verantwortlicher aktiver Teilnahme am Leben des Volkes und zu echtem Nationalbewußtsein." Die Forderung der nationalen Orientierung wie die des "demokratischen Denkens" ließ eine Vielzahl von Deutungen zu, wenn man sich nicht die "Direktive des Politbüros der KPD" vom Februar 1945 zu eigen machte, nach welcher das deutsche Volk "nach Ausrottung des Faschismus und Militarismus und nach der demokratischen Erneuerung Deutschlands" die Chance erhielt, "als gleichberechtigte Nation an der fortschrittlichen Entwicklung teilzunehmen".[18)]

Die außerordentliche Bedeutung, die der Revision des Geschichtsbildes auch in Hinsicht auf eine Neuorientierung der Schuljugend beigemessen wurde, bedarf einer pädagogischen Erläuterung. Denn hier wurde eine breite Wirkung des Geschichtsunterrichts vorausgesetzt, die der Erfahrung zu widersprechen scheint. Beobachtungen, die schon in der pädagogischen Reformbewegung Zustimmung fanden, besagten, daß sich geschichtliches Verständnis frühestens im 11. oder 12. Lebensjahr wekken ließe. Das hieß, daß die Mehrzahl der Schüler nicht länger als während ihrer letzten zwei oder drei Schuljahre mit geschichtlichen Fragen konfrontiert werden könne. Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß sich derartige Beobachtungen auf das Ideal einer genetischen Geschichtsbetrachtung bezogen, dagegen der auf sowjetisch-kommunistischer Seite geplante Geschichtsunterricht vom historischen Materialismus her begründet war. Im Vordergrund standen so Prinzipien der Gesellschaftsauffassung, vor allem die primäre Bedeutung ökonomischer Tatsachen und die Klassenkampftheorie; der geschichtliche Stoff erhielt ausschließlich eine klärende und erklärende Funktion. Ein auf diesen Überzeugungen aufgebauter Geschichtsunterricht versprach in viel umfassenderem Maße als eine genetische Geschichtsbetrachtung das historisch-politische Denken auch jüngerer Schüler zu beeinflussen. Zudem konnte die ökonomische Betrachtungsweise gerade in der damaligen

Zeit auf Verständnis rechnen, da die materiellen Gegebenheiten das Leben jedes einzelnen deutlicher als sonst bestimmten.

1.2 Wiedereröffnung der Schulen

Unmittelbar nach den letzten Kampfhandlungen, denen die Übernahme der "gesamten administrativen und politischen Macht" in Berlin durch den Bevollmächtigten des Kommandos der Roten Armee, Generaloberst Bersarin, am 28. April 1945 gefolgt war, begannen einzelne Lehrer und Schulleiter mit Vorbereitungen für die Wiederaufnahme eines, wenn auch zunächst bescheidenen Schulbetriebes. Wie detaillierten Berichten in Schulfestschriften und mündlichen Berichten beteiligter Schüler, Lehrer und Schulleiter zu entnehmen ist, konnte es sich vorerst nur darum handeln, Schüler und Lehrer zu versammeln, gemeinsam Aufräumungsarbeiten durchzuführen, Klassenräume provisorisch instand zu setzen und ohne Lehrbücher notdürftig Lese-, Schreib- und Rechenunterricht zu geben. Während wahrscheinlich verschiedenste pädagogische und politische Motive diesen persönlichen Einsatz bewirkten, trat von amtlicher Seite die Begründung in den Vordergrund, die Kinder schulisch zu betreuen und sie von dem Herumstreunen in den Straßen abzuhalten, um der ansteigenden Verwahrlosung und Jugendkriminalität zu begegnen.[19] Ebenfalls dahingehende Anweisungen des obersten sowjetischen Befehlshabers unterstützten,aber kontrollierten auch die Lehrer, die ohne behördliche Hilfe die Schule wieder funktionsfähig zu machen suchten.[20] Dabei bemühten sich beide Seiten darum, daß Nationalsozialisten nicht weiter in Schule und Schulverwaltung tätig waren, so daß sich die ohnehin unzureichende Zahl der Lehrkräfte noch verringerte.

Die Lehrer, die trotz dieser Schwierigkeiten im Laufe der Monate Mai, Juni, Juli nach den langen Unterbrechungen des letzten Kriegsjahres wieder in Ansätzen einen geregelten Unterricht ermöglichten, befanden sich damit in der Tat in einer

später häufig betonten pionierartigen Situation. Sie sollte nicht wenig zu dem Führungsanspruch beitragen, den viele von ihnen in der Folgezeit von ihren Stellungen als Schulräte und Schulleiter aus beanspruchten.

Die ersten gemeinschaftlichen Ansätze für einen geregelten Unterricht gingen im Mai 1945 von der Arbeit antifaschistischer Ausschüsse aus, in denen sich deutsche kommunistische Funktionäre, Sozialdemokraten, Gewerkschafter und zahlreiche frei gewordene politische Häftlinge, unter ihnen auch bürgerliche Politiker, sammelten. Die "Initiativgruppen" waren vornehmlich von den aus der Sowjetunion zurückgekehrten Emigranten, insbesondere der "Gruppe Ulbricht", ins Leben gerufen worden, um für den "antifaschistischen Aufbau" die Mitarbeit "demokratischer Persönlichkeiten" zu gewinnen.[21] Die erste Aufgabe sahen die Initiatoren übereinstimmend darin, der wirtschaftlichen Not abzuhelfen, die Versorgung der Bevölkerung zu sichern und das sowjetische Oberkommando bei der Besetzung von Selbstverwaltungsorganen mit zuverlässigen "Antifaschisten" zu unterstützen. Je nach ihrer Zusammensetzung bemühten sich die Gruppen auch in den einzelnen Stadtteilen um das Schulwesen, im besonderen um die Entlassung von Nationalsozialisten und um die Mitarbeit "antifaschistischer" Lehrkräfte.[22]

Als die Sowjets im Laufe des Mai 1945 einen zentralen Magistrat und Bezirksämter errichten ließen, wurde die anfangs lokal organisierte, von persönlichem Einsatz bestimmte Aufbauarbeit nicht mehr von "antifaschistischen Komitees" gelenkt, sondern vom Magistrat, dem ausführenden Organ der sowjetischen Stadtkommandantur in Berlin-Karlshorst. Seine Zusammensetzung sollte zwar den Eindruck der breiten Koalition von Kommunisten, Sozialdemokraten, Gewerkschaftern und bürgerlichen Politikern - allerdings mit dem Hauptgewicht bei früheren Mitgliedern von KPD und SPD - vermitteln; jedoch war die führende Rolle der Kommunisten von Beginn an durch die Besetzung bestimmter Schlüsselressorts gesichert - die Abteilungen für Personal-, für Sicherheitsfragen und für Volksbildung -, durch die eine langfristige politische Lenkung

der Entwicklung möglich war. Arbeitsweise und Ziele des Magistrats wurden von geschulten Funktionären bestimmt, die die sowjetische Deutschlandpolitik als ihre eigene Angelegenheit betrachteten.[23)]

Das aufmerksame Interesse für das Volksbildungswesen kam allein schon darin zum Ausdruck, daß als Leiter der Abteilung Otto Winzer, einer der führenden Funktionäre unter den in der Sowjetunion geschulten Emigranten, eingesetzt wurde. Außerdem stand nach dem von Winzer vorgelegten Organisationsplan seiner Abteilung der 4. Stellvertretende Bürgermeister, der frühere Sozialdemokrat und Leiter einer weltlichen Schule und jetzige Kommunist Karl Schulze, dem Hauptschulamt vor. Den Einfluß auf die in den Bezirken entstehenden Jugendausschüsse sicherte ein zentraler Ausschuß bei der Abteilung für Volksbildung unter der Leitung eines KPD-Funktionärs.[24)] Zugleich waren auch in den Bezirken neben dem Posten des Bürgermeisters Sozialämter und Volksbildungsdezernate bevorzugt mit Kommunisten besetzt.

Eine zentrale Rolle in Schulfragen übernahm bald der langjährige Kommunist Ernst Wildangel, in der Weimarer Zeit Studienrat an der von dem Schulreformer Fritz Karsen geleiteten Karl-Marx-Schule, 1933 nach Frankreich emigriert und 1940 in ein KZ gebracht. Durch seine Tätigkeit neben dem Leiter des Hauptschulamtes, Karl Schulze, zu dessen offiziellem Nachfolger Wildangel schließlich auf Magistratsbeschluß vom 24.8.46 bestellt wurde, gewann er bald eine kaum umstrittene Autorität, die sich aus seiner Sachkenntnis und aus seinem entschlossenen Einsatz für eine grundlegende Neuordnung des Schulwesens ableitete, in dem er sich einig wußte mit der schulreformerischen Tradition und mit den sowjetischen Reformbestrebungen.

Mit Otto Winzer trat ein Mann an die Spitze des Berliner Volksbildungswesens, der sich in der Zeit der Weimarer Republik in der kommunistischen Jugendarbeit einen Namen gemacht hatte, der in die Leitung der KPD aufgestiegen war und während seines Emigrantenaufenthalts in der Sowjetunion

von 1935-1945 Kurse intensiver politischer Schulung absolviert und als führendes Mitglied des "Nationalkomitees Freies Deutschland" Propagandaarbeit unter deutschen Kriegsgefangenen geleistet hatte.[25] - Dieser Werdegang sollte sich in mehrfacher Hinsicht auf seine Tätigkeit als Leiter der Abteilung für Volksbildung in Berlin in der Zeit vom Mai 1945 bis Dezember 1946 auswirken. Die Kenntnis der Berliner Verhältnisse aus seiner Jugendzeit und später der parteipolitischen Arbeit schützten ihn vor groben Fehleinschätzungen. Seine ideologische Schulung hatte ihn mit Möglichkeiten der Einflußnahme vertraut gemacht, denen die Taktiken sozialdemokratischer und bürgerlicher Politiker vorerst unterlegen waren. Mit dem Gespür für die Zurückhaltung, Kritik oder sogar Ablehnung weiter Bevölkerungskreise gegenüber der Sowjetunion unterließ es Winzer, sich in seinen Reden und Schriften allzu deutlich auf die Sowjetunion zu berufen, auch wenn ihre Anerkennung als Befreier vom Faschismus unüberhörbar war.

Im Magistrat setzte sich Winzer für eine Belebung des Berliner Volksbildungswesens ein, in der viele die Fortsetzung einer allgemein für fortschrittlich erachteten Kulturpolitik der Weimarer Republik sehen konnten. Die Förderung von Theater und Konzert, der Einsatz für die Volkshochschulen und für die Reformierung der Universität und nicht zuletzt das Bemühen um den Ausbau der Volksschule zu einer anspruchsvolleren, für alle obligatorischen Grundschule ließen sich, wenn auch mit unterschiedlichen ideologischen Begründungen, in die Tradition sozialistischer und auch bürgerlich-liberaler Zielsetzungen einordnen.

Das pragmatische Vorgehen Winzers in seiner Arbeit im Berliner Magistrat wurde gestützt von einer großen Zahl von Künstlern und Schriftstellern und von Lehrern in Schulen und Hochschulen, die sich in Berlin für eine gegen den Nationalsozialismus und gegen die Restauration älterer konservativer Vorstellungen gerichtete Neuordnung einsetzten. Gerade auch ihnen gegenüber unterließ es Winzer, unvorbereitet kulturpolitische Maßnahmen, die einen breiten Wider-

stand hervorgerufen hätten, zu oktroyieren, sei es, weil es ihm taktische Erwägungen zu einer schrittweisen, vorsichtigen "Machtergreifung" durch Sowjets und deutsche Kommunisten rieten, sei es, daß dem Ziel der gesellschaftlichen Umwälzung in Deutschland kein detaillierter Plan zugrunde lag oder weil ein Widerstand um so unerwünschter war, je mehr Oppositionelle im Laufe des Jahres 1946 Rückhalt bei den angelsächsischen Besatzungsmächten finden konnten. Auch die Absicht, die Schulreform in Berlin im Zusammenhang mit der Neuordnung in der sowjetischen Zone im Jahre 1946 durchzuführen, wurde zwar von dem Leiter des Hauptschulamtes, Ernst Wildangel, auch gegenüber einer starken Opposition öffentlich vertreten, nicht aber von Winzer selbst, der es damit vermied, mit dem Mißlingen eine Desavouierung des "antifaschistisch-demokratischen" Reformkonzepts allzu deutlich werden zu lassen.

Die verhältnismäßig leichten Eingriffsmöglichkeiten im Bereich des Schulwesens und die dafür günstigen personellen Verhältnisse in der sowjetisch-kommunistischen Führung ließen so die "umfassende Veränderung der sozialökonomischen Struktur" durch "die Bodenreform, die Verstaatlichung der Banken sowie der Schlüsselindustrien und schließlich die umfassende 'demokratische' Schul- und Bildungsreform",[26] wie sie seitens der Sowjetunion schon vor Ende des Krieges geplant worden war, in Berlin auf dem Gebiet der Schulerziehung beginnen. Bereits Anfang Juni 1945 lagen ein Konzept für die spätere Reorganisation vor sowie ein Sofortprogramm, das die im Mai aufgenommene Entwicklung vorantreiben sollte. Die Eile des Handelns erklärte sich aus dem besonderen Ziel der Sowjets, noch vor der für Anfang Juli erwarteten Ankunft der angelsächsischen Besatzungsmächte in der ehemaligen Reichshauptstadt das Leben Berlins nach ihren Maximen so gut wie möglich funktionsfähig zu machen und die Verbündeten vor vollendete Tatsachen zu stellen.

Die "Vorläufigen Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens" vom 11. Juni 1945[27] galten der Absicht, in

der damaligen Umbruchsituation die als erste anstehenden Aufgaben so zu lösen, daß einer Neuordnung der tradierten Schulgliederung und Unterrichtsarbeit nach sowjetisch-kommunistischer Vorstellung der Weg gebahnt wurde. In diesem Interesse legte man in dem Aktionsprogramm auch erweiterte Leitungs- und Kontrollbefugnisse des neuen Hauptschulamtes fest, die später, durch die "Verordnung über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 3. September 1945, noch wesentlich verstärkt wurden.[28)]

Die "Vorläufigen Richtlinien" vom 11. Juni 1945 knüpften an das "Schulnotprogramm" vom 23. Mai an, das die sowjetischen Bezirkskommandanten zusammen mit dem neu begründeten Magistrat als provisorische Direktive für die erste "antifaschistische" Aufbauarbeit erlassen hatten.[29)] Auch im Juni ging man davon aus, daß infolge der materiellen Zerstörungen, des Mangels an geeigneten Lehrern und des Mangels an jeglichem Lehr- und Lernmaterial "von einer sofortigen Aufnahme eines geregelten Schulbetriebes in Berlin nicht die Rede sein (kann). Jede Überstürzung kann sich direkt schädlich auswirken, zu einer Begünstigung weiterer faschistischer Verseuchung der Jugend und des verbrecherischen Treibens fanatischer Nazilehrer und Hitler-Jugend-Führer beitragen." (Abs.3) Die Wiedereröffnung der Schulen erweise sich indes dennoch als notwendig, um "der weiteren Verwahrlosung der Kinder Einhalt" zu gebieten und sie "unter den Einfluß antifaschistischer Lehrkräfte" zu bringen; nur so sei dem "tiefen geistigen und moralischen Verfall des deutschen Schulwesens" entgegenzuwirken (Abs. 4 und Abs. 2 der Richtlinien).

Abgelehnt wurde die kritische Entgegnung, daß es wichtiger sei, die Kinder erst einmal materiell zu versorgen, ehe an einen Lehrbetrieb zu denken sei.[30)] Dieser Auffassung, die selbst noch im Herbst 1945 angeführt wurde, als in der sowjetischen Zone und in den meisten Gebieten der westlichen Besatzungszonen erstmalig wieder regelmäßiger und verbindlicher Unterricht für die Schulpflichtigen aufgenommen wurde, setzten Sowjets und Kommunisten den Vorrang der gesellschaftli-

chen Umerziehung entgegen. Ulbricht kommentierte rückblickend: "Die sofortige Beendigung des durch den Nazismus und seinen Krieg herbeigeführten Kulturzerfalls war eine Lebensfrage für das deutsche Volk. Die Eröffnung der Schulen war nicht nur ein Gebot des raschen Wiederaufbaus, sondern eine Schlacht um die moralische und physische Rettung zahlreicher Kinder. Ein Verzicht auf die Eröffnung der Schulen und das Zurückweichen vor den großen Schwierigkeiten hätte die junge Generation noch tiefer in das Verhängnis der nationalen Katastrophe verstrickt und die ganze Zukunft schwer belastet."[31] Es wurde betont, daß die "kulturelle Erneuerung", sollte sie "wirkungsvoll" sein, einer hohen Einschätzung der Schule bedürfe. "Der Verzicht auf die Eröffnung der Schulen wegen materieller Schwierigkeiten hätte zu einem verhängnisvollen Beispiel für die Wertung unserer Bildungseinrichtungen in der Öffentlichkeit und damit zu unabsehbaren Folgen geführt."[32]

Die geistige Leere, die Situation der tabula rasa, die der Nationalsozialismus hinterlassen habe, war nach kommunistischer Auffassung so bald wie möglich auszufüllen, und zwar nicht durch individuelle Besinnung, sondern durch geplante, intensive Überzeugungsarbeit. Diese Umerziehung bedeutete für die Sowjets wie für die deutschen Kommunisten eine entscheidende Machtfrage, wohingegen die westlichen Alliierten in ihrer Umerziehungspolitik weit mehr eine Prestigefrage sahen.

Auf dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Zielsetzungen einerseits und der völlig unzureichenden äußeren Bedingungen im Schulwesen andererseits ist das begrenzte Aktionsprogramm vom 11. Juni als eine zweckmäßige Maßnahme einzuschätzen. - Die Richtlinien bestätigten die schon zuvor gegebene Anweisung, daß der vorläufige Schulbetrieb mit Aufräumungsarbeiten zu beginnen habe, bei denen Lehrer wie Schüler zur Mithilfe aufgerufen waren. Dabei sollten das neutrale Lehrmaterial sichergestellt und die nationalsozialistischen Schulbücher beseitigt werden; aus den übrigen Schulbüchern waren nur die darin enthaltenen nationalsozialistischen Bilder und Embleme zu entfernen (Abs. 5a). Der Unter-

richt in den Grundfächern (Lesen, Rechnen, Schreiben) hatte ohne Lehrbücher stattzufinden; für den Leseunterricht durften "vorläufig" allein "außer den Werken der Klassiker der deutschen Literatur nur die Zeitungen, die seit dem Zusammenbruch des Hitlersystems erscheinen, verwendet werden." (Abs. 5d) Hier standen deutlich die von sowjetischer Seite oft zitierte "hohe Kultur" in der deutschen Vergangenheit Pate sowie die Forderung, Lehrer wie Schüler mit Deutschlands Lage nach der Kapitulation vertraut zu machen.

Da man sich darüber im klaren war, daß die personelle und sachliche Entnazifizierung, die Aufräumungsarbeiten, Schulraumnot und Mangel an Lehrmaterial die volle Kraft von Lehrern und Schulverwaltung beanspruchten, ließ man alle nicht ausdrücklich nationalsozialistischen Einrichtungen bestehen. Das zeigte sich vor allem in der stillschweigenden Duldung von Privatschulen, höheren Schulen und Mittelschulen, die auf eigene Initiative hin ihre Pforten wieder öffneten.[33] "Man muß sich darauf beschränken, nazistische und militaristische Erziehungselemente aus dem Schulbetrieb zu entfernen und im wesentlichen wieder da anzuknüpfen, wo die Weimarer Republik aufgehört hat," bemerkte Stadtrat Winzer verbindlich zu dieser traditionalen Praxis.[34]

Das pragmatische Anknüpfen an die Schulverhältnisse der Weimarer Republik - zum einen durch die aktuellen Umstände erzwungen, zum anderen eine von der konservativen Struktur der Schule diktierte Notwendigkeit - bestimmte jedoch nur eine Seite der offiziellen Schulpolitik von 1945. Ihre Dynamik, durch die sie sich von einer konservativen Erneuerung grundsätzlich unterschied, speiste sie aus dem Ziel der Demokratisierung der Erziehung und einer für alle einheitlichen Schule, "die nicht wieder von weltanschaulichen und sonstigen Streitigkeiten und Differenzen zerrissen werden darf."[35] Diese beiden Orientierungspunkte wurden bei aller notwendigen Rücksicht auf die gegenwärtig chaotische Lage in keiner Diskussion, in der es um die Neuordnung ging, aus dem Auge gelassen; denn sie konnten weit wirkungsvoller die geplante

Entwicklung leiten als etwa ein detaillierter Plan, der den ständig neu auftretenden Problemen kaum gerecht zu werden vermochte.[36)]

Die Demokratisierung, vorzugsweise unter ihrem gesellschaftspolitischen Aspekt, war zentraler Gegenstand der ersten Versammlung von Schulräten und Volksbildungsdezernenten der Bezirke in der ehemaligen Zentralschulverwaltung für Preußen - dem späteren Hauptschulamt - am 8. Juni 1945.[37)] Als Repräsentant der sowjetischen Besatzung erläuterte hier Oberstleutnant Sudakow als leitende Grundsätze der neuen Schulpolitik, daß die Demokratisierung erstens erfordere, die Schule unter allen Umständen von der "faschistischen Propaganda", d.h. von der "Propaganda des Militarismus, ... des Rassenhasses und der faschistischen Menschenfeindschaft" zu befreien. Zweitens erfordere die Demokratisierung eine Neuordnung des Schulwesens, die sich sowohl auf das "pädagogische Erbe" des deutschen Volkes wie auf das "demokratische" Ausland stützen solle. Während im Sinne der allgemeinen Maxime vom deutschen Weg zum Sozialismus betont wurde, daß "nicht die geringste Absicht" bestände, "eine Sowjetisierung der deutschen Schule durchzuführen", hob Sudakow immer wieder die unumschränkte Geltung der sowjetischen Kommandantur hervor. "Angesichts der Tatsache, daß die Kraft oder die Macht und die Gerechtigkeit bei uns ist", so kündigte Sudakow an, "werden ... wir alle Maßnahmen treffen,... die uns notwendig erscheinen" zur Beseitigung der "faschistischen Propaganda". Daneben übermittelte er den konkreten Befehl: "Der Lehrerstand soll sich loyal gegenüber den alliierten Truppen verhalten, die sich in Berlin befinden; und diese Loyalität sollen sie bei den Kindern auch anerziehen."

Schon der häufige Hinweis auf die absolute Weisungsbefugnis der Sowjets mußte Schulräten und Volksbildungsdezernenten unmißverständlich vor Augen geführt haben, daß die sowjetische Politik einer von persönlichen Überzeugungen geleiteten Überwindung des Nationalsozialismus nicht Raum zu geben gewillt war und daß der Schule nach der nationalsozialistischen Diktatur erneut Erziehungsziele oktroyiert werden sollten, die

allein der Festigung von Herrschaftspositionen dienten. Da jedoch anzunehmen ist, daß diese Konferenz sowie ähnliche Gespräche mit Repräsentanten der sowjetischen Besatzungsmacht für viele, die nicht der KPD angehörten oder mit ihr zusammenarbeiteten, nach dem Sturz des Hitler-Regimes erste Begegnungen mit einer neuen politischen Betrachtungsweise waren, wird es wahrscheinlich vorerst kaum zu differenzierter kritischer Stellungnahme gekommen sein.

Behandelte Sudakow als Vertreter der sowjetischen Besatzungsmacht vorzugsweise die politischen Aspekte der Demokratisierung, so wandten sich die Vertreter des Magistrats und des Hauptschulamtes nachdrücklich dem Anliegen einer grundlegenden Neuordnung der Schulorganisation zu. Schon in der Debatte um die Wiedereröffnung der Schulen am 11. Juni hatte der Leiter des Hauptschulamtes die Gelegenheit wahrgenommen, Vorstellungen über eine grundlegende, ausdrücklich für einen späteren Zeitpunkt vorgesehene Schulreform darzulegen: "Die neue deutsche Schule soll Einheitsschule sein, in der jedes Kind unabhängig von seiner sozialen Lage und weltanschaulichen Einstellung die Schulgattungen von der Grundschule bis zur Hochschule durchlaufen kann. Entscheidend allein soll die Begabung sein. Auf die 4 Grundklassen folgen 5 Mittelklassen; diesen schließen sich 3 Oberklassen an mit dem Übergang zur Hochschule. Ziel muß sein, das Schulwesen nach Möglichkeit zu vereinfachen. Die Schule soll auch unabhängig sein von der Zugehörigkeit zu einem Glaubensbekenntnis."[38] Damit knüpfte man im Hauptschulamt unverkennbar an die Reformbemühungen der Weimarer Zeit an, wo bereits das preußische "Pädagogische Zentralinstitut" zur Vorbereitung einer über die Grundschule hinausgreifenden Integration der Schullaufbahnen im Jahr 1931 eine "Arbeitsgemeinschaft Mittelbau" einberufen hatte.

Zwar ließ das Rahmenkonzept vom Juni 1945 zahlreiche Fragen der Schulorganisation offen, vor allem weil in dem außerordentlich rasch vollzogenen politischen Umbruch die Bedingungen für eine genaue Konkretisierung fehlten.[39] Mit der frühzeitigen Reformdiskussion konnte jedoch allge-

mein die Dringlichkeit einer Neuordnung vermittelt werden, die bald von keiner Seite mehr in Frage zu stellen war. Obwohl auch zu Beginn des Schuljahres 45/46 nach den Worten Winzers noch nicht "an eine grundlegende Schulreform in Berlin ... zu denken" war, legten die Abteilung für Volksbildung im Einvernehmen mit Schulräten und Volksbildungsdezernenten der Bezirke sowie KPD und SPD detaillierte Reformpläne vor, um Lehrerschaft und Öffentlichkeit für ihre Neuordnungsprinzipien zu gewinnen.[40] In den Konzepten wurde stets als erste organisatorische Voraussetzung für die Demokratisierung die Vereinheitlichung der Schullaufbahnen genannt - ein Gesichtspunkt,der die Reformdiskussion und die einleitende Reformpraxis der folgenden Jahre prägen sollte.

Hinter der Planungs- und Propagandaarbeit der Berliner Schulpolitiker stand das Ziel der sowjetisch-kommunistischen Führung, in Berlin und in der sowjetischen Zone im Herbst 1946, zu Beginn des zweiten Nachkriegsschuljahres eine grundlegende Reorganisation im Schulwesen durchzuführen. Während dem in der sowjetischen Zone, wo die Besatzungsmacht ausschließliche Weisungsbefugnis besaß, keine prinzipiellen Schwierigkeiten entgegenstanden, sollten die "Vorläufigen Richtlinien" vom 11. Juni in Berlin in entscheidendem Maße zur Stabilisierung des status quo beitragen. Sie brachten eine nicht beabsichtigte Weichenstellung dadurch, daß sie als Teil der Anordnungen, die die sowjetische Militäradministration vor Inkrafttreten der Viermächte-Verwaltung Berlins erlassen hatte, von den Amerikanern und Engländern in der Interalliierten Kommandantur nachträglich durch den Befehl Nr. 1 vom 11. Juli 1945 gebilligt wurden und in demselben Befehl das Ressort Schulwesen zum Gegenstand einstimmiger Beschlüsse erklärt wurde. Der von der gemeinsamen Kommandantur eingesetzte Erziehungsausschuß bestätigte zu Beginn seiner Arbeit im September noch einmal den Inhalt der Richtlinien und stimmte dabei auch den bereits im Zusammenhang vorgetragenen Plänen für eine einheitliche Schulorganisation summarisch zu, ohne sich jedoch auf ein be-

stimmes Reformverfahren zu einigen.[41)]

Dadurch erhielten die Richtlinien zusammen mit der "Verordnung über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 3. September 1945 die Geltung eines Berliner Gesetzes; die gegliederte Schulorganisation, die die Richtlinien indirekt bestätigt hatten, mußte also so lange bestehen bleiben, bis sich alle vier Alliierten auf eine Reform geeinigt hatten. Da dies schließlich erst im Juni 1948 erreicht wurde, sollte die tradierte Schule gute Gelegenheit zu erneuter Festigung haben, so daß die gesetzliche Reform, die ursprünglich für die Umbruchsituation von 1945 vorgesehen war, auf eine bereits wieder stabilisierte Institution traf.

Die Bedeutung dieser konservativen Funktion der "Vorläufigen Richtlinien" in Berlin dokumentierte sich eindrucksvoll in den gleichlaufenden Bemühungen des Berliner Hauptschulamtes und der im Juli 1945 für die sowjetische Zone gegründeten "Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung" mit Sitz in Berlin. Unter ihrem Präsidenten Paul Wandel, einem langjährigen Mitglied der KPD und in der Sowjetunion geschulten Kommunisten, entfaltete sie eine rege Initiative für die "Demokratisierung" der Schule in der sowjetischen Zone wie in Berlin. Dabei wirkte in besonderem Maße die Persönlichkeit Paul Wandels, der mit der genauen Kenntnis der sowjetischen Ziele eine geschickte Einfühlungsgabe und ein gewinnendes Wesen verband. Seine Tätigkeit unterstützte die schulpolitische Arbeit des Magistrats auch dadurch, daß Wandel Berlin in die pädagogischen und schulpolitischen Diskussionen in der sowjetischen Zone einbezog.

Die Absicht, eine gleichlaufende Entwicklung in die Wege zu leiten, fand deutlichen Ausdruck in den Richtlinien für die Wiedereröffnung der Schulen, die die sowjetische Besatzungsmacht für die Zone erlassen hatte und die im wesentlichen die Berliner Richtlinien wiederholten.[42)] Auch hier standen Entnazifizierung der Lehrerschaft und Entfernung aller nationalsozialistischen Schulbücher an erster Stelle, bemühte man sich, "Personen aus demokratisch-antifaschistischen Schichten des Volkes" zum Schuldienst heranzuziehen und such-

te das staatliche Schulmonopol zu begründen. Auf eine organisatorische Neuordnung des Schulaufbaus wurde zunächst hier wie dort verzichtet, jedoch der Sinn der Richtlinien gleichermaßen in ihrer weiteren schulpolitischen Perspektive gesehen, bei der es "nicht nur um einen Wiederaufbau des geistigen und kulturellen Lebens unseres Volkes" gehen könne, betonte Winzer. Sondern: "Neben der Erledigung der dringenden Verwaltungsaufgaben mußten von Anfang an die Grundrisse eines neuen demokratischen deutschen Schulwesens klargestellt und schon die ersten Maßnahmen nach ihnen bestimmt werden."[43)]

Diese Taktik wurde vom Berliner Magistrat mit besonderem Nachdruck verfolgt. Wie im folgenden dargestellt wird, ist sie bei der zentralen Frage der Entnazifizierung und der Heranbildung von Lehrernachwuchs ebenso festzustellen wie bei der Frage des Religionsunterrichts, der Privatschulen und der neuen Lehrpläne.

1.3 "Demokratisierung" der Lehrerschaft

Die Entlassung von Nationalsozialisten aus dem öffentlichen Dienst und aus leitenden Stellungen in privaten Betrieben war ein Ziel der Deutschlandpolitik aller Mächte der gegen Hitler gerichteten Koalition, über das schon vor der Kapitulation Einigkeit bestand. Eine gemeinsame oder einheitliche Durchführung war jedoch nicht in Betracht gezogen worden, so daß für die Sowjetunion, die zwei Monate selbständig die obersten Funktionen einer Besatzungsmacht in Berlin ausübte, völlige Freiheit des Handelns bestand. Dabei gelang es ihr, sich durch Entlassungen und Neueinstellungen nach dem flexibel interpretierten Kriterium der "antifaschistischen" Haltung in der schulpolitischen Führungsschicht einen recht dauerhaften Einfluß zu sichern; es gelang ihr damit jedoch nicht in demselben Maße, der Arbeit in den Schulen ihre stets konservative Tendenz zu nehmen.

Wie die "Direktive des Politbüros der KPD" vom Februar 1945

noch einmal bestätigte, wurde in sowjetischer Sicht die Entlassung von Nationalsozialisten aus allen staatlichen Stellen und aus ihren Positionen in Industrie und Landwirtschaft in eins gesetzt mit der beabsichtigten gesellschaftlichen Umstrukturierung. Die frei gewordenen Plätze sollten von jenen eingenommen werden, die zuvor in abhängigen Stellungen auf eine Vertretung ihrer Interessen hatten verzichten müssen. Die - ideologisch geplante - Beförderung der Werktätigen bei dem gesellschaftlichen Neubau nach der Kapitulation wurde jedoch überlagert durch das Moment des "antifaschistischen Kampfes". Obwohl man theoretisch geneigt war, die Bezeichnungen "Werktätiger" und "Antifaschist" gleichwertig zu gebrauchen, setzte sich in der Praxis die Forderung durch, "Antifaschist" sein zu müssen, um an dem gesellschaftlichen Neubau führend teilnehmen zu dürfen.

Den Inhalt dieser Bezeichnung schufen jene, die sich untereinander als aktive Gegner des Nationalsozialismus sahen und ihre offene Bereitschaft zur Neuordnung bekundeten: Kommunisten, Sozialdemokraten, im besonderen auch ehemals politisch Verfolgte. Als ihre Tätigkeit bei der Entnazifizierung, die viele von ihnen in den "antifaschistischen Ausschüssen" leisteten, in behördliche Bahnen geleitet wurde, blieben zahlreiche ihrer Beurteilungsmethoden weiter wirksam, so neben anderen die Gepflogenheit, nach vorangegangenen Erkundungen nominellen Mitgliedern der NSDAP und ihrer Organisationen "Unbedenklichkeitserklärungen" auszustellen. Diese Erklärungen bedeuteten nur eine beschränkte Rehabilitierung, denn sie reichten wohl zur Wiedereinstellung in den Schuldienst aus, nicht aber zur Bewerbung für Schulleiter- und Schulratsstellen.[44)]

Zur einheitlichen Durchführung der Entnazifizierung der Lehrerschaft konstituierten sich in Berlin und in der sowjetischen Besatzungszone in gleicher Weise Ausschüsse aus Vertretern der Besatzungsmacht, der Schulverwaltung und aus Vertretern der "antifaschistischen" Parteien, der neu begründeten KPD, SPD, LDP und CDU. Diese Kommissionen verfüg-

ten, ähnlich den örtlichen Ausschüssen der ersten Zeit, über eine erhebliche Ermessensfreiheit, da die Entscheidung über das, was als aktive und was als nominelle Mitgliedschaft zu bezeichnen war, außerordentlich schwerfiel und Klarheit auch nicht durch einige Übereinkünfte erreicht werden konnte, wie sie in den "Vorläufigen Richtlinien" vom 11. Juni festgelegt wurden.

Nach diesen waren aktive Mitglieder der NSDAP und wichtiger nationalsozialistischer Organisationen und "Lehrkräfte, die sich in Wort, Schrift und Handlungen besonders im nationalsozialistisch-militaristischen Sinne hervorgetan haben", zu entlassen. Mit besonderem Nachdruck wurde festgestellt, daß "Schüler der bisherigen Lehrerbildungsanstalten ... von einer weiteren Ausbildung und Einstellung ausgeschlossen" seien, "denn sie sind nach den schärfsten Parteigrundsätzen aus der HJ ausgesucht und somit aus dem Lehrberuf zu entfernen."[45)]

Von den "aktiven" Nationalsozialisten waren nach den Richtlinien die Lehrkräfte zu unterscheiden, "die charakterlich einwandfrei sind und deren bisheriges dienstliches und außerdienstliches Verhalten dafür bürgt, daß sie sich ohne Vorbehalt auf die Ziele des neuen Staates umstellen..." (Abs. 4b) Sie durften auf Grund eines besonderen Begutachtungsverfahrens eingestellt werden. Danach konnten sich die Ausschüsse der Bezirksämter, die die Personalien jedes Einzelnen zu prüfen hatten, der sich gemäß dem Befehl vom 20. Mai als ehemaliger Angehöriger des öffentlichen Dienstes in seiner zuständigen Dienststelle meldete, entweder für die Entlassung eines "aktiven" Nationalsozialisten oder für die Neueinstellung eines eindeutig "Unbelasteten" entscheiden oder aber einen zweifelhaften Antrag dem Magistrat zur endgültigen Beschlußfassung vorlegen. In solchen Fällen waren "nebst einer stichhaltigen Begründung ... entsprechende Anträge an das zentrale Schulamt ... zu richten. Evtl. sind Bürgen namhaft zu machen. Ein strenger Maßstab ist anzulegen."(Abs. 4b). - Sicher waren die Lehrer, die auf diesem Wege trotz nationalso-

zialistischer Vergangenheit eingestellt wurden, aus Furcht um die Stellung besonders anpassungswillig. Es ist anzunehmen, daß man sich gerade auch dieser Wirkung wegen zu dem Verfahren entschloß und nicht nur den drohenden Lehrermangel im Auge hatte.

Wie in früheren Verlautbarungen, so wurde in den "Vorläufigen Richtlinien" auch die Bezeichnung "antifaschistisch" weitgehend offen gelassen, obwohl hier erneut hervorgehoben wurde, daß die Wiedereröffnung der Schulen in erster Linie "antifaschistische Lehrkräfte" erforderte, die allein "der weiteren Verwahrlosung der Kinder Einhalt gebieten" könnten (Abs. 4). In der mündlichen Begründung der Richtlinien wurde ergänzt, daß es das entscheidende Erziehungsziel sei, die Jugend für eine "antifaschistische Gesinnung" zu gewinnen.[46)] Wenn dennoch die Unklarheiten belassen wurden, so erklärt sich das daraus, daß es bei den Richtlinien vor allem darum ging, das Problem der Entnazifizierung so zu lösen, daß der Vorgang nicht durch theoretische Überlegungen verzögert wurde und zugleich nicht allzu genaue Entscheidungen getroffen wurden, die eine spätere Revision erschwert hätten.

Dabei ist die Schnelligkeit und Entschlossenheit von seiten der Sowjetischen Militärverwaltung und des Magistrats bei der Durchführung der Entnazifizierung einerseits auf die Absicht zurückzuführen, um der Umerziehung der Jugend willen recht bald einen Schulunterricht zu ermöglichen, der von nicht-nationalsozialistischen Lehrkräften getragen war, andererseits auf das bereits genannte Ziel, die öffentlichen Einrichtungen der Stadt noch vor dem für Anfang Juli angekündigten Eintreffen der Westmächte so gut wie möglich funktionsfähig zu machen, um zu erwartende weitere Eingriffe zu erschweren. Das bedeutete auch, daß die Entnazifizierung mit großer Eile durchgeführt werden mußte, um die dadurch notwendigen Stellenbesetzungen in eigener Regie durchführen zu können.

In der Magistratssitzung vom 2. Juli gab Oberbürgermeister Dr. Arthur Werner überraschend die Forderung Marschall Shukows, des Oberbefehlshabers der sowjetischen Truppen in Deutschland, bekannt, daß die Ankunft der westlichen Alliierten unmittelbar bevorstehe und deshalb "alle PGs" sofort aus der Stadtverwaltung zu entlassen seien.[47] Ohne im einzelnen feststellen zu können, welche Maßnahmen in den Bezirksämtern und in den dortigen Entnazifizierungsausschüssen in Anbetracht der verbleibenden wenigen Tage ergriffen wurden, kann wohl gesagt werden, daß die Entnazifizierung zu einem politisch-taktischen Manöver wurde und seinen Zusammenhang mit dem Ziel einer echten Überwindung des Nationalsozialismus einbüßte. Diese Deutung wird durch die Berichte der Bezirke auf der zwei Tage später stattfindenden Konferenz der Bürgermeister bestätigt: Fast alle Bezirke meldeten eine "vollständige Entnazifizierung", fünf Tage später wurde der "Apparat des Magistrats" für gereinigt erklärt und der Leiter des Hauptschulamtes, Karl Schulze, berichtete über die "Säuberungsaktion im Schulwesen": "Durch die Vorläufigen Richtlinien vom 11.6.45 wurden alle PGs aus dem Schuldienst entlassen."[48] Allein die Tatsache, daß diesen Mitteilungen im Magistrat eine ausführliche und kontroversenreiche Diskussion über Kriterien der Beurteilung und über Entlassung bzw. weitere Verwendung der "Belasteten" folgte, weist darauf hin, daß man zumindest intern an eine Fortführung der Aktion dachte.[49]

Ein bestimmender schulorganisatorischer Grund für die offensichtliche Absicht, die Entnazifizierung der Lehrerschaft als abgeschlossen anzusehen, lag in dem großen Lehrermangel, der den Schulunterricht von Anfang an erschwert hatte. Anfang August 1945 standen 5331 Lehrkräfte im Berliner Schuldienst, das hieß, daß die Zahl der Lehrer gegenüber dem Stand von 1938 bei einer annähernd gleichgebliebenen Schülerzahl auf fast die Hälfte abgesunken war.[50] Während es sich bei dem Vorkriegsstand um "ordentliche" Lehrkräfte handelte, machten diese 1945 nur noch einen Anteil von 73% aus; 9% waren "Hilfslehrer, die dem Lehrerberuf entstammten, in der Hauptsache

alte Lehrer, die aus der Pension in den aktiven Schuldienst zurückgekehrt waren", und 18% waren Schulhelfer, die im Laufe der Monate Juni und Juli, aus anderen Berufen, ohne Vorbildung für den Lehrberuf, in den Schuldienst eingestellt worden waren mit wöchentlich zwölf, höchstens achtzehn Stunden Unterricht. Auf einen ordentlichen Lehrer entfielen in der Volksschule im Durchschnitt 75 Schüler - ein Zustand, der eine geordnete Schularbeit kaum gewährleistete, vor allem nicht in den nördlichen und östlichen Bezirken Berlins, in denen das Verhältnis noch viel ungünstiger war.

Das Hauptschulamt hatte große Anstrengungen unternommen, um diesen Lehrerstand zu erreichen, denn zu Beginn des Schulbetriebes waren nur 2663 Lehrer verfügbar; 2774 Lehrern hatte man als "belastet" die Neueinstellung in den Schuldienst versagt.[51)] Doch schon im Juli 1945 war vorauszusehen, daß der Lehrermangel erheblich zunehmen würde, da im Herbst 1945 aus pädagogischen Gründen keine Schüler entlassen werden sollten und für das Schuljahr 1945/46 rund 45 000 Lernanfänger eingeschult werden mußten; es war zu errechnen, daß die Gesamtschülerzahl von 234 000 um mehr als ein Viertel ansteigen würde.

Eine weitere Schwierigkeit stellte sich dadurch ein, daß der Lehrerschaft neben dem Unterricht Aufräumungsarbeiten in ihren Schulen zugemutet werden mußten. Diese erforderten infolge der schlechten Ernährungslage besondere Anstrengungen und belasteten vor allem die vielen älteren Lehrer und die große Zahl der Lehrerinnen, für die schon die wöchentliche Dienstpflicht von 60 Stunden, die im September auf 48 Stunden herabgesetzt wurde, oftmals zu physischer Erschöpfung führte.[52)] Erschwert wurde der Dienst weiterhin durch die Raumverhältnisse, die sich trotz großer Bemühungen in der kälteren Jahreszeit verschlechterten. Nicht einmal ein Drittel der Schulräume von 1938 war winterfest. Bei einer kaum merklich gefallenen Schülerzahl bedeutete es, daß - der Gefahren für die Gesundheit ungeachtet - auch nicht vollends winterfeste Räume genutzt wurden, daß Schichtunterricht not-

wendig war und größere Räume gleichzeitig mit mehreren Klassen belegt werden mußten.[53)]

Die Lehrerschaft war dadurch Belastungen ausgesetzt, die es nicht verantwortlich und niemanden dienlich erscheinen ließen, die forcierte Entnazifizierung der ersten beiden Besatzungsmonate fortzusetzen. Dieser Auffassung schlossen sich offenbar auch die westlichen Alliierten an, denn nach ihrer Ankunft wurden - einer amerikanischen Zählung zufolge - in Berlin nur noch 650 Lehrer entlassen, die Hälfte davon später wieder eingestellt.[54)]

Da sich also eine Auslese unter den Lehrern nach strengen Maßstäben der "Demokratisierung" verbot, sahen sich die Vertreter der zentralen Volksbildungsabteilung zu einer pragmatischen Auslegung "antifaschistischer" Grundsätze genötigt. In den "Vorläufigen Richtlinien" vom 11. Juni 1945, in denen mit aller Deutlichkeit festgehalten worden war, daß allein "antifaschistische" Lehrkräfte unterrichten dürften, waren außer aktiven Nationalsozialisten Schüler und Absolventen der nationalsozialistischen Lehrerbildungsanstalten von einer weiteren Ausbildung und von der Einstellung im Schuldienst ausgeschlossen (Abs. 4b). Eine Ausnahmeregelung wurde bald dahingehend erweitert, daß neben der NSDAP-Mitgliedschaft, die schon im Juni nicht stets als zwingender Entlassungsgrund angesehen worden war, nun auch die Ausbildung auf einer NS-Lehrerbildungsanstalt in ähnlicher Weise als nicht belastend eingeschätzt wurde. Zur Begründung hieß es, daß es sich in der Regel um jugendliche Lehrkräfte handele, die damals keine persönlichen Entscheidungen hätten treffen können.[55)]

Des weiteren entschied sich das Hauptschulamt angesichts des bedrohlichen Lehrermangels, Berufsfremde, die eine nicht- oder antinationalsozialistische Vergangenheit nachweisen konnten, als Schulhelfer mit verminderter Stundenzahl und begleitenden Ausbildungskursen einzustellen. Das vorrangig politische Motiv wurde von den Magistratsmitgliedern klar ausgesprochen: "In der heutigen Zeit sind pädagogisch noch

nicht ganz geschulte Lehrkräfte mit bewährter antifaschistischer Gesinnung wichtiger als pädagogisch geschulte Kräfte, die sich unter keinen Umständen auf die Ziele des neuen Staates umstellen wollen."[56] Die Ziele der Schulerziehung wurden damit in eins gesetzt mit den Zielen des "neuen Staates" sowjetischer Legitimation - ein Anspruch, der den Berliner CDU-Vorsitzenden, Dr. Andreas Hermes, zu unverzüglichem Protest gegen die beabsichtigte Erneuerung der Lehrerschaft veranlaßte.[57]

Die Personalpolitik von Magistrat und Hauptschulamt ließ sich in einen bezeichnenden Zusammenhang mit der angestrebten "antifaschistischen" Orientierung der Lehrerschaft bringen: Zum einen wurde mit den liberalisierten Einstellungsbedingungen für ehemalige Nationalsozialisten dem Lehrermangel auf eine Weise begegnet, die den weniger rigorosen Entnazifizierungsvorstellungen bürgerlicher Politiker entgegenkam und damit Oppositionen zurückdrangte. Zum anderen schuf sich die sowjetisch-kommunistische Führung eine weitere Möglichkeit, die Lehrerschaft ideologisch zu beeinflussen.

Indem praktisch nicht- und anti-nationalsozialistische Lehrkräfte verschiedenster politischer Überzeugungen eingestellt wurden, konnte die wörtliche Bedeutung der Bezeichnung "antifaschistisch", die im "bürgerlichen" Denken im allgemeinen Sinn von "gegen den Nationalsozialismus gerichtet" verstanden wurde, ebenso als zutreffend gelten wie die weitergehende sowjetisch-kommunistische Deutung, die schon in der frühen Forderung vertreten wurde, alle Lehrer "auf die Ziele der neuen Schule und Erziehung umzustellen und ihnen die Sünden der Vergangenheit anschaulich vor Augen zu führen".[58] Demnach hatte also die positive Zielsetzung der "neuen Schule" über die Ablehnung des Nationalsozialismus prinzipiell hinauszugehen. Ließ man das Verständnis "antifaschistisch"gleich antinationalsozialistisch gelten, konnte es gerechtfertigt erscheinen, bei dem Neuaufbau auch pädagogische Überzeugungen aus früheren Epochen heranzuziehen. Demgegenüber deuteten Hinweise auf Erziehungsziele, wie sie Oberstleutnant Suda-

kow verlauten ließ, auf bestimmte, an den gegenwärtigen politischen Verhältnissen orientierte Vorstellungen hin, die jenem Verständnis entgegenstanden. Diese Unklarheit erlaubte es den Machthabern, durch spätere Klärungen ihrer Absichten, neue Forderungen an die politische und pädagogische Haltung der Lehrer zu stellen, ohne dabei in den Widerspruch zu früheren Verordnungen zu geraten.

Als ein besonderes Instrument der Manipulation erwies sich die Wiedereinstellung minderbelasteter, "charakterlich einwandfreier" NSDAP-Mitglieder und ehemaliger Schüler von Lehrerbildungsanstalten, die unter bestimmten Bedingungen ausgesprochen wurde. Wenn überhaupt, dann engagierten sich jene wahrscheinlich nur mit großer Vorsicht und mit einem steten Blick auf die derzeitigen Machthaber für die Ziele des "neuen Staates", sei es, weil sie vielfach selbständiger politischer Erfahrung entbehrten, meist pädagogisch unerfahren waren oder weil sie ihre Qualifikation als "antifaschistisch" nicht aufs Spiel setzen wollten. Diese Vorbehalte spielten vor allem für Schulhelfer eine Rolle, die an der Bezirksausbildung teilnahmen, wo über die für alle Lehrkräfte geltenden Vorträge hinaus eine intensive politische Schulung vorgeschrieben war.[59)] Deutlich sichtbar wurde ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen den neu eingestellten Lehrkräften und der zentralen Schulverwaltung angestrebt, das bei den älteren, als "nicht belastet" eingestuften Lehrern kaum zu erreichen war, zumal deren Indifferenz oder sogar offene Distanzierung auf vielschichtige Begründungen zurückging. Neben der allgemeinen Ursache, daß der schulpolitisch und pädagogisch aktive Teil der Lehrerschaft stets eine Minderheit darstellte, ist in erster Linie darauf hinzuweisen, daß eine große Anzahl konservativ und liberal gesonnener Studienräte im höheren Schuldienst, die den Gleichschaltungsbemühungen der Nationalsozialisten nicht erlegen waren, dies meist mit dem Verzicht auf ein politisches Engagement erkauft hatten. Mit dem Prädikat "unbelastet" ausgestattet, nahmen sie 1945 erneut ihre Lehrämter wahr in der nun bestärkten Neigung, die pädagogische Arbeit von politischen

Belangen losgelöst zu sehen und sich auf ihre langjährige Unterrichtserfahrung zu stützen in der Hoffnung auf eine von gesellschaftlichen Umwälzungen unabhängige Schule. Sie waren nicht gewillt, die damalige politische Führung als normensetzende Instanz anzuerkennen und waren auch sicher nicht durch die für alle Lehrer seit dem 11. Juni obligatorischen Kurse in politischer Bildung zu einem Umdenken zu veranlassen. Ihnen galt sicher zurecht Winzers Bemerkung, "daß ein gut Teil der 73% ordentlicher Lehrer die Aufgaben der Zeit durchaus noch nicht verstanden hat. Hier bedarf es zweifellos noch einer ernsten, gründlichen Umerziehung der Erzieher unserer Jugend."[60)]

Angesichts der reservierten Haltung bei einem großen Teil der Lehrerschaft mußte es sich das Schulamt angelegentlich sein lassen, dafür zu sorgen, daß die Zahl derer erhöht wurde, die sich - aus welchen Gründen auch immer - zu dem "neuen Staat" bekannten. In diesem Lichte betrachtet, spielte die beabsichtigte Werbung von Schulhelfern und Lehrern auch unter den zuvor nicht als "antifaschistisch" bezeichneten Anwärtern eine nicht zu unterschätzende Rolle neben der ersten Aufgabe, dem Lehrermangel zu begegnen. Als eine Erklärung dieser Entnazifizierungspraxis ist noch einmal festzuhalten, daß die sowjetisch-kommunistische Führung die Überwindung des Nationalsozialismus und die Umerziehung in erster Linie als eine Veränderung der realen Gesellschaftsstrukturen betrachtete und sich so für sie das Problem der Umerziehung auf die Frage verlagerte, wie die Deutschen in die geplante Neustrukturierung einzubeziehen und an ihr zu beteiligen seien, um nicht zuletzt infolge der Praxis verändert zu werden.

Die Entnazifizierung sollte jedoch nicht die gewünschte schnelle Lösung finden, da die westlichen Alliierten im Laufe der zweiten Hälfte des Jahres 1945 zunehmend sowjetischen Vorstellungen mit ihren Auffassungen von einer gründlichen, umfassenden Entnazifizierungsphase vor jeglicher politischer Neuordnung entgegentraten. So kam es im November

1945 zu der für die neue Blickrichtung kennzeichnenden Revision der Einstellungsbestimmungen. Danach waren Lehrkräfte mit früherer NSDAP-Mitgliedschaft generell vom Schuldienst auszuschließen.[61] Als die Abteilung für Volksbildung im Januar 1946 erneut beantragte, die bedingte Zulassung von jugendlichen Mitgliedern der ehemaligen NSDAP zu den inzwischen eingerichteten Kursen für die Neulehrerbildung zu genehmigen, wurde die Ablehnung dahingehend präzisiert, daß weder ehemalige Mitglieder der NSDAP, führende Mitglieder der HJ noch ehemalige Offiziere zu den Ausbildungskursen für Lehrer zuzulassen seien.[62] Entnazifizierung und Demokratisierung der Lehrerschaft blieben auch in den Jahren 1946 und 1947 ein offenes Problem, mit dem sich der Magistrat, der Rat der Bürgermeister und die Konferenz der Schulräte kontinuierlich auseinanderzusetzen hatten.[63] Anlaß für Unklarheiten und zahlreiche Konflikte bildeten nicht nur die unterschiedlichen Entnazifizierungs- und Einstellungsbestimmungen, die die Alliierten in ihren Bezirken erlassen hatten, sondern auch die in einem Kommandanturbefehl erlassenen Disziplinarbestimmungen für Lehrkräfte, die sich "einer militaristischen, nazistischen oder antidemokratischen Propaganda" schuldig gemacht hatten.[64] Auf den alliierten Befehl gestützt, verfügten in erster Linie die Sowjets eine Fülle von Maßregelungen und Entlassungen, die den Schulräten immer erneute Schwierigkeiten aufbürdeten.

1.4 Ausbau der Volksschule

Das dominierende Merkmal sowjetisch-kommunistischer Umerziehung, parallel zur Entnazifizierung praktische Maßnahmen für die Neuordnung zu ergreifen, fand bemerkenswerten Ausdruck in dem Ausbau der Volksschule, der bereits im ersten Nachkriegsschuljahr in Gang gesetzt wurde. Im Hinblick auf das umfassende Ziel der Schulreform, im Interesse der Mehrheit den Unterricht für alle in einer möglichst achtjährigen Grundschule zu vereinen, konnte der Ausbau der Volksschule

den Übergang zu der angestrebten Organisation einleiten und praktische Erfordernisse klären helfen. Die Berliner Schulreformer waren sich hierbei auch der Billigung der westlichen Alliierten sicher, die mit den Sowjets prinzipiell in der Ablehnung der separierten Schullaufbahnen übereinstimmten. Da jedoch die Kürze ihrer Zusammenarbeit nicht an einen gemeinsamen Reformbeschluß denken ließ und materielle wie personelle Schwierigkeiten einer umfassenden Neuordnung unüberwindliche Schwierigkeiten entgegensetzten, konzentrierte sich das Hauptschulamt bei seiner Vorbereitung auf den Schuljahresbeginn im Oktober 1945 zweckmäßigerweise auf die Arbeit in der Volksschule, während auf Grund der schlechten Finanzverhältnisse nicht einmal die Unentgeltlichkeit der weiterführenden Schulen verwirklicht wurde, die alle Seiten als eine erste Forderung der Demokratisierung nannten.[65)]

Die komplexen Vorbedingungen für eine Schulreform ließen das Hauptschulamt selbst in dem Versuch, die Zahl der Schultypen zu begrenzen, bald scheitern. Nach seinem Willen sollten vom Schuljahr 45/46 an nur noch folgende Schulformen gelten:1.vierjährige Grundschule, 2. die Volksschule (5.-9. Klasse), 3. die höhere Schule (5.-13. Klasse), 4. die Aufbauschule (7.-13. Klasse) und schließlich 5. die Berufs- und Fachschulen, deren Eingliederung in die Organisation des allgemeinbildenden Schulwesens vor allem von Anhängern der pädagogischen Reformbewegung nachdrücklich gefordert wurde. Diese erste Verringerung der Schultypen sollte nach dem Willen des Hauptschulamtes Ausgangspunkt weiterer Vorbereitungen für ein Schulsystem sein, "das noch stärker als das heute beschlossene den Gedanken der Einheitlichkeit verwirklicht."[66)] Das Verbot der Mittelschulen und die Auflage für die höheren Schulen, auf ihre verschiedenen Ausprägungen zu verzichten, meinten viele Betroffenen jedoch nicht befolgen zu brauchen, weil derartige Eingriffe in die bisherige Schulorganisation von der Alliierten Kommandantur genehmigt werden mußten. Da das Erziehungskomitee darin eine Frage der späteren gesetzlichen Neuordnung sah, blieb es bei der herkömmlichen Gliederung - die erste Reform mußte also eine innere

Schulreform bleiben.

Der "antifaschistische" Aufbau des Berliner Schulwesens brachte damit eine allen sichtbare Kontinuität der Weimarer Verhältnisse. Viele führende Schulfachleute sahen jetzt eine neue Chance, ihre damals begonnenen Bemühungen um die Demokratisierung und Intensivierung des Unterrichts, die angesichts der weiterbestehenden gegliederten Schulorganisation nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hatten, unter einer fördernden Schulverwaltung zu verwirklichen. Besonderen Wert maßen sie den verschiedenen Prinzipien der Arbeitsschule bei in der Überzeugung, daß sie sich in der Weimarer Zeit bewährt und auch in anderen Staaten weithin Anerkennung gefunden hatten. Im besonderen wiesen sie wiederholt auf die Arbeitsschule Blonskis hin, bei der allerdings übergangen wurde, daß sie infolge der Neuordnung des Bildungswesens unter Stalin kaum Realität besaß.

Die Belebung früherer pädagogischer Erfahrungen ist in der Hauptsache daraus zu erklären, daß die Reformbewegung der ausgehenden wilhelminischen Epoche und der Weimarer Republik im Jahre 1945 das einzige produktive Potential pädagogischen Denkens darstellte, da das nationalsozialistische Regime sowohl die selbständige Entwicklung neuer Alternativen als auch das Kennenlernen außerdeutscher Entwicklungen wirksam zu hindern gewußt hatte. Infolge dieser Isolierung und der materiellen Not des Jahres 1945 gab es zudem fast keine neuere Literatur. Zudem ist darauf hinzuweisen, daß die Besatzungsmächte in den demokratischen Grundsätzen der Reformpädagogik Ansätze für ihre Umerziehungspolitik erblickten und sie deshalb zumindest befürwortend unterstützten - eine genauere Aussage über ihre Haltung läßt die Quellenlage nicht zu. Ein wichtiger Hinweis auf positive Einstellungen auf alliierter Seite ist darin zu sehen, daß mit ihrer Zustimmung zahlreiche reformpädagogisch orientierte Schulfachleute einflußreiche Positionen einnahmen und in Fragen der Schulorganisation und in der Lehrerbildung entsprechende Entscheidungen trafen. Dabei beurteilten diese in der Mehrzahl ihre Arbeit nicht als einen bloßen Rückgriff, sondern als eine produktive Fortfüh-

rung und eine Vorbereitung der umfassenden Reform. Das Hauptschulamt hingegen billigte das Zurückgehen auf die Weimarer Praxis, das durch die weiter bestehende Dreigliedrigkeit unausweichlich war, allein unter dem Zwang der äußeren Verhältnisse.[67)]

Die Lehrpläne für die Volksschule, die das Hauptschulamt im Oktober 1945 veröffentlichte, waren auf das beherrschende Ziel abgestellt, der Volksschule die Funktionen einer für alle gemeinsamen Schulstufe zu übertragen. Sie sahen für alle fünften Klassen eine lebende Fremdsprache vor, für die 7. und 8. Klassen Geometrie und Algebra und für die 8. Klasse Physik. Mit Fremdsprachenunterricht, Mathematik-und Physikunterricht wollte man dem amtlichen Vorwort zufolge "den Zweck ... verfolgen, jedem Schüler den Übergang in die höhere Schule zu erleichtern. Dies ist ... eine Anwendung des demokratischen Prinzips, das verlangt, daß die Jugend aller Schichten dieselbe Möglichkeit hat auf Zugang auch zu den höchsten Bildungsstätten."[68)]

Zwei Gesichtspunkte schulpolitischer Taktik waren vor allem bestimmend für die Intensivierung der Volksschularbeit: Zum einen sollte mittels des Fachunterrichts die Volksschule auch für begabte Kinder und für ehrgeizige Eltern anziehend gemacht werden, so daß man erwarten konnte, der Zustrom zu den Aufnahmeklassen der höheren Schule werde nachlassen; zum anderen meinte man, durch die Anhebung des Volksschulniveaus einer Annäherung von Volksschule und höherer Schule in den Klassen fünf bis acht den Weg zu ebnen, um die schließlich geplante organisatorische Vereinigung nur noch als einen Verwaltungsakt erscheinen zu lassen.[69)]

Eine kennzeichnende Differenz in der schulpolitischen Führung ergab sich bereits zu jener Zeit in der Frage der Aufbauschulen, die vor allem auf Betreiben sozialdemokratischer Vertreter der pädagogischen Reformbewegung wieder zugelassen wurden. Ihnen gegenüber sah die sowjetisch-kommunistische Seite in den Aufbauschulen die Gefahr, daß sie die grundsätzlich undemokratische Organisation des bestehenden

gegliederten Schulwesens verschleierten und deshalb stabilisierend wirkten. Diese Befürchtung sollte sich im Laufe des Jahres 1946 bewahrheiten, als die neue sozialdemokratische Opposition, mit Nachdruck und mit Erfolg, den Gedanken der allmählichen Reformierung vertrat und in diesem Sinne eine Erweiterung der Aufbauschulen durchsetzte.[70)]

Das Hauptschulamt unternahm große Anstrengungen, um das umfassende Programm für die Volksschule wenigstens in Ansätzen durchzuführen. Die Ausbildung von Lehrern und die Herstellung geeigneter Schulbücher wurden dabei als wichtigste Voraussetzungen angesehen. Ebenso wie jedoch der Mangel an Lehrern, insbesondere an Fachlehrern, trotz vieler Bemühungen in Kürze nicht zu beheben war, konnte das Schuljahr 45/46 auch nicht mit einer nur annähernd ausreichenden Zahl an Lehrbüchern begonnen werden. Das Schulamt gab deshalb behelfsweise Merkblätter für die Lehrer heraus; für die vielen Fälle, in denen noch vorhandene Schulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik benutzt wurden, erhielten die Lehrer Anweisungen, welche Korrekturen sie in den Büchern vorzunehmen hatten.[71)] Im Laufe des Jahres 1946 gelang es, durch die Zusammenarbeit des Magistrats und der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung mit sowjetischer Unterstützung den größten Teil der Berliner Schulkinder mit Büchern des mit sowjetischer Unterstützung arbeitenden Lehrmittelverlages Volk und Wissen auszustatten.[72)] Angebote privater Verleger zur Herstellung von Schulbüchern lehnte das Hauptschulamt ab. So wurde in den meisten Berliner Schulen mit Lehrbüchern gearbeitet, die nicht nach verschiedenen Schularten differenziert waren. Auf diese Weise konnte bereits in einem Bereich mit der Forderung Ernst gemacht werden, alle Schüler in gleicher Weise zu fördern und Übergänge zwischen den noch bestehenden verschiedenen Schultypen zu erleichtern.

Die allen sichtbaren Bemühungen des Magistrats und der Bezirksschulämter, die Unterrichtsbedingungen zu bessern, sowie die vorsichtige, pragmatische Neuorganisation zu Beginn des Schuljahres 45/46 waren geeignet, schulpolitische Gegensätze zu

überbrücken. Wenn auch wahrscheinlich viele Vertreter des traditionalen Schulwesens ihre Ablehnung verschwiegen haben werden, so kann doch wohl gesagt werden, daß ein großer Teil der Lehrerschaft gewonnen oder zumindest an einem grundsätzlich oppositionellen Verhältnis zu einer derart erneuerten Schule gehindert wurde. Zu diesem allerdings noch vagen und ungefestigten Konsensus der ersten Aufbauarbeit trugen die Lehrpläne vom Oktober 1945 auch dadurch bei, daß sie der individuellen pädagogischen Wirksamkeit viel freien Raum ließen und so dazu angetan waren, auch jene zu einer, wenn auch zurückhaltenden Mitarbeit zu ermutigen, die der weiteren Zielsetzung einer einheitlichen Schulorganisation nicht unbedingt zustimmten.

Die Lehrpläne lehnten sich in der Auswahl der Lehrstoffe eng an Vorbilder aus der Zeit der Weimarer Republik an. In strikter Abkehr von nationalsozialistischen Richtlinien ging man vornehmlich auf tradierte Schulstoffe zurück und wählte unter dem Gesichtspunkt zeitloser, allgemein menschlicher Fragestellungen aus. Die Lesestoffe für die Klassen fünf bis acht enthielten keine politische Literatur; im Unterschied zur Literaturauswahl in Lehrplänen der Weimarer Epoche enthielten sie jedoch auch keine Stücke, die die Zeit des deutschen Imperialismus zum Gegenstand hatten. Allein für das Fach Deutsch der 2. und 3. Klasse wurden einige aktuelle Themen angeführt: "Der 1. Mai ein Feiertag der Antifaschisten", "Wir verdunkeln nicht mehr. Das erste Weihnachtsfest im Frieden", "Ein neues Friedensjahr" (2. Schuljahr) und "Der 1. Mai", "Wiederaufbauarbeit in der engeren und weiteren Umgebung des Heimatortes", "Erstes friedliches Weihnachtsfest", "Spuren des Krieges verschwinden" (3. Schuljahr).[73)]

Bei der Behandlung der Fremdsprachen in den Lehrplänen mußte die etwas ausführlichere Berücksichtigung des Russischunterrichts auffallen. Gegenüber einigen methodischen Hinweisen für Englisch und Französisch erschien bei den Bemerkungen zum Russischunterricht der charakteristische Zusatz: "Anzustreben ist eine enge Verbindung zwischen Sprach- und Literaturunterricht, wobei auf die geschichtliche und soziologi-

sche Entwicklung des russischen Volkes sowie auf die wirtschaftliche Struktur der Sowjetunion hinzuweisen ist."[74] Die im Oktober 1945 gleichzeitig einsetzende Propaganda für die "demokratische Schulreform" ließ die politische Zielsetzung dieses Unterrichts unüberhörbar werden.

Der Verzicht auf Aktualität in den Lehrplänen darf nicht nur als ein Zugeständnis an einen Teil der Lehrerschaft gesehen werden; er muß in erster Linie vor dem Hintergrund der divergierenden Auffassungen über eine Umerziehung der Deutschen bei den Besatzungsmächten gedeutet werden. - Während die Sowjets trotz der steten Betonung des vollkommenen Neuanfangs so wie die angelsächsischen Alliierten - die Franzosen behielten sich eigene Wege vor - den Rückgriff auf die Weimarer Epoche als unumgänglich ansahen,[75] gingen die Auffassungen darüber auseinander, ob und in welcher Form die veränderten Verhältnisse in Deutschland in den Schulunterricht einbezogen werden sollten. Ursache der Meinungsverschiedenheiten war auf seiten der Westmächte die Neigung, die Zeit der beginnenden wirtschaftlichen und politischen Konsolidierung als eine Besinnungspause verstreichen zu lassen, in der den Deutschen Gelegenheit zu einer, wenn auch gelenkten, Eigeninitiative im Rahmen der Umerziehung gegeben werden sollte. Dem stand auf seiten der Sowjets die mit Absolutheitsanspruch vertretene historisch-materialistische Geschichts- und Gesellschaftsdeutung entgegen sowie ihre Absicht, die Jugend so schnell wie möglich mit den neuen Gegebenheiten vertraut zu machen.

Diese Auffassung prägte auch die im neuen Volk- und-Wissen-Verlag erschienenen Überarbeitungen vor-nationalsozialistischer Lehrbücher, die sowjetische wie angelsächsische Alliierte als zweckmäßigen Ausgangspunkt betrachteten. Während jedoch von den Amerikanern anfangs bloße Nachdrucke von Lehrbüchern aus der Zeit der Weimarer Republik hergestellt wurden, die von militaristischer und nationalistischer Propaganda weitgehend unberührt erschienen, zielte die sowjetische Besatzungsmacht von Beginn an auf eine Aktualisierung des Lehrstoffes hin.[76] Es zeigte sich auch hier, daß gemäß den

frühen sowjetisch-kommunistischen Planungen zur Umerziehung die Ablehnung aller Erscheinungsformen des Nationalsozialismus stets im Zusammenhang mit der Anerkennung der neuen, durch die Besatzungsmacht geschaffenen Verhältnisse gesehen werden sollte.

Prinzipielle Einigkeit über die politische Ausrichtung der Schule bestand zwischen den Besatzungsmächten nur in dem Verbot des Geschichtsunterrichts, dem die westlichen Alliierten ebenfalls aus Furcht vor neuer Belebung des deutschen Militarismus und der Rassenideologie in den Richtlinien für die Wiedereröffnung der Schulen zugestimmt hatten.[77] Grundlegende Meinungsverschiedenheiten stellten sich jedoch ein, als die sowjetische Besatzungsmacht nach dem Beginn des Schuljahres 1945/46 in ihrer Zone und ihrem Berliner Sektor einen gegenwartskundlichen Unterricht zu fördern begann, der sich mit den neuen wirtschaftlichen Verhältnissen - seit September 1945 wurde in der sowjetisch besetzten Zone eine Bodenreform durchgeführt - sowie mit den politischen Gegebenheiten, den neuen Parteien, Organisationen und Selbstverwaltungsorganen zu beschäftigen hatte.[78] Die sowjetischen Bildungsoffiziere kontrollierten diesen zeitgeschichtlichen Unterricht unnachsichtig, um sich der "antifaschistischen" Schularbeit zu vergewissern. Beanstandungen machten Lehrern und Schülern deutlich, daß mehr als zuvor verlangt wurde, nicht nur den Nationalsozialismus abzulehnen, sondern auch die "antifaschistische" Neuordnung als einzige Möglichkeit seiner Überwindung darzustellen.[79]

Die von sowjetischer Seite einseitig machtpolitisch motivierte Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit stieß bei den übrigen Mitgliedern des alliierten Erziehungskomitees in Berlin seit Ende des Jahres 1945 auf wachsende Opposition. Im besonderen Amerikaner und Engländer wurden angesichts der politischen Schulung hellhörig, weil es ihr Konzept einer Demokratisierung Deutschlands gefährdete. Wie in der Frage des Religionsunterrichts und der Privatschulen statuierten sie ein Exempel, indem sie sich dem

sowjetischen Versuch widersetzten, den für das Schuljahr 46/47 bereits genehmigten Geschichtsunterricht nach Richtlinien der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung erteilen zu lassen.[80] Die Opposition gründete sich wahrscheinlich weniger auf die nur geringe Tendenz marxistischer Geschichtsbetrachtung in den Richtlinien als vielmehr auf die Zusammenarbeit von sowjetischer Besatzungsmacht, Verwaltungsorganen der sowjetischen Zone und Berliner Magistrat, die die angelsächsischen Alliierten als Eingriff in die Viermächteverwaltung ablehnen mußten.

Unter diesen politischen Gegensätzen sammelte sich im Laufe des Jahres 1946 auch eine Opposition gegen den Ausbau der Volksschule als einer pro-sowjetischen Reform zur bloßen Egalisierung der Gesellschaft. Es ist als Verdienst sozialdemokratischer und sozialistisch orientierter Vertreter in Schule und Schulverwaltung zu sehen, daß sie die eingeleitete Intensivierung des Volksschulunterrichts gegen die politischen Vorwürfe mit großen Bemühungen fortsetzten.

1.5 Die Schulkompetenz des Staates

Während es bei der Wiedereröffnung der Schulen im Juni 1945 nicht möglich war, die gegliederten Schullaufbahnen zu integrieren, bot sich die Gelegenheit, die Vereinheitlichung des Schulwesens in Richtung auf das staatliche Schulmonopol voranzutreiben. Die Lösung der Schule von den Ansprüchen der Kirche - seit jeher der mächtigste Kontrahent des Staates in der Schulerziehung - wurde von der neuen schulpolitischen Führung zugleich als ein Erfordernis der Demokratisierung dargestellt, da nur bei einheitlicher Schulkompetenz allen Heranwachsenden gleiche Förderungschancen geboten werden könnten. Diese prinzipielle Zielsetzung, in der sich kommunistische und sozialdemokratische Schulpolitiker einig waren, führte zu anhaltenden Konflikten um die Stellung des Religionsunterrichts und um Zulassungsbedingungen sowie Status privater Schulen, insbesondere der allgemeinbildenden

konfessionellen Schulgründungen. Der Kampf um die Trennung von Staat und Kirche erhielt seine Schärfe und Dauerhaftigkeit dadurch, daß die bildungspolitischen Fragen mit weltanschaulichen Ansprüchen verbunden waren und sich daher Parteien, Kirchen und ihnen jeweils nahestehende Gruppen in grundsätzlichen Überzeugungen tangiert sahen. Darüber hinaus trugen die Besatzungsmächte im Zusammenhang mit der Umerziehung ihre unterschiedlichen Auffassungen über die Bedeutung von Religion und Kirche in die Reformdebatte, so daß die im Magistrat ursprünglich beabsichtigte schnelle Klärung und institutionelle Neuordnung noch mehr erschwert wurde. Die in den langwierigen Auseinandersetzungen mühsam erkämpften Kompromisse sind ein repräsentatives Kennzeichen für die anfänglich starke Position sozialistisch orientierter Reformpolitik, die durch den wachsenden Einfluß der Westmächte, bürgerlicher Parteien und der Kirchen allmählich zurückgedrängt wurde.

Mit ihrem Ziel, in Anlehnung an die weltlichen Schulen in der Weimarer Republik die religiöse Erziehung grundsätzlich aus der Schule zu verweisen, gingen die kommunistischen und sozialdemokratischen Schulfunktionäre offenbar weiter als Vertreter der sowjetischen Besatzungsmacht, aus deren Äußerungen manche entnommen hatten, daß sie im Rahmen des ordentlichen Lehrplans Religionsunterricht vorsahen.[81)] Der Leiter der Abteilung für Volksbildung, Otto Winzer, behauptete demgegenüber im Magistrat, dieser Eindruck "sei nur durch schlechte Übersetzung entstanden und widerspreche der grundsätzlichen Auffassung des Oberkommandos der Roten Armee. Generaloberst Bersarin hat die Kirchen zur Mitarbeit aufgefordert... Die russischen Herren stehen streng und klar auf dem Standpunkt der Trennung von Kirche und Staat. Was den Religionsunterricht angeht, sollte man allen Kirchengemeinden bis zur endgültigen grundsätzlichen Klärung dieser Frage das Recht einräumen, den Kindern Religionsunterricht zu erteilen. Aber bei der vorläufigen Regelung der Schulfrage ist dieser Punkt zweckmäßig auszuschalten, so lange nicht absolute Klarheit geschaffen ist."[82)]

Darin kündigte sich bereits ein Kompromiß von seiten der Abteilung für Volksbildung an, denn in dem zuvor vom Leiter des Hauptschulamtes, Karl Schulze, begründeten Verordnungsentwurf der "Vorläufigen Richtlinien" hieß es: "Die Einheitlichkeit der Schule ist auch unabhängig von dem Glaubensbekenntnis und der Konfession."[83] Der Religionsunterricht sollte also überhaupt nicht berücksichtigt werden. Gegenüber dieser unnachgiebigen Position hatte sich der katholische Vertreter im Beirat für kirchliche Angelegenheiten beim Magistrat, der Pfarrer Peter Buchholz, zielbewußt dafür eingesetzt, bei der Wiedereröffnung der Schulen den Kindern auch Gelegenheit zu geben, Religionsunterricht zu nehmen. Er erklärte sich selbst nicht mit dem Kompromißvorschlag Winzers einverstanden, daß Schülern Religionsunterricht in Verantwortung der Kirchen erteilt werden dürfe, daß jedoch diese Regelung in die "Vorläufigen Richtlinien" nicht aufgenommen werden sollte. Buchholz lehnte darin nicht nur ab, daß der Religionsunterricht allein den Kirchen überlassen und aus dem ordentlichen Lehrplan gestrichen werden sollte; zugleich sah er in der Absicht Winzers, den Religionsunterricht in den Richtlinien gar nicht zu berücksichtigen, einen gefährlichen Präzedenzfall für die völlige Säkularisierung der Schule. Hier berief sich Buchholz als Sprecher der Katholischen Kirche neben den Ansprüchen einer antitotalitären und antimaterialistischen Umerziehung auf das Reichskonkordat von 1933, das nach Überzeugung der Katholischen Kirche weiterhin galt.

In der ausgedehnten Diskussion im Magistrat, die bereits die zahllosen Kontroversen der folgenden Jahre über den kirchlichen und den staatlichen Erziehungsauftrag ankündigte, wurde schließlich ein Kompromiß erzielt, der einen losen Zusammenhang von Schule und Religionsunterricht herstellte. In die Richtlinien zur Wiedereröffnung der Schulen wurde der Passus aufgenommen: "Allen Eltern steht es frei, ihren Kindern Religionsunterricht erteilen zu lassen. Er ist als zusätzliche oder Eckstunde von den von den Kirchengemeinschaften damit beauftragten Geistlichen oder Lehrern zu erteilen."

(Abs. 8).

Damit war eine neuartige Entscheidung getroffen, die sich in der späteren Entwicklung als bemerkenswert tragfähig erwies und also einen mehrheitlichen Konsensus widerspiegelte. Das Prinzip der freiwilligen Teilnahme und der selbstverantwortlichen Durchführung durch die Kirchen trat in den Schulgesetzen der sowjetischen Zone vom Juni 1946 auf, sie wurde in das Berliner Schulgesetz des Jahres 1947 aufgenommen und hier selbst 1951 nicht revidiert, als konservative und kirchliche Kreise größeren schulpolitischen Einfluß gewonnen hatten.[84] Diese Dauerhaftigkeit der im Juni 1945 getroffenen Vereinbarung läßt sich auf zwei leitende Motive zurückführen. Zum einen setzte sich eine große Zahl kirchlicher Vertreter auf evangelischer Seite nach den Erlebnissen mit dem Nationalsozialismus und nach den Erfahrungen in der Bekennenden Kirche für eine von staatlichen Belangen losgelöste kirchliche Arbeit ein. Zum anderen sahen die meisten jener, die die Trennung von Schule und Kirche forderten, in der bloßen Berücksichtigung des Religionsunterrichts ihre Zielsetzung nicht grundlegend gefährdet.[85]

Die praktische Durchführung erwies sich jedoch für die Kirchen als problematisch, weil Lehrer, Schulleiter und Schulräte den kirchlichen Beauftragten in nicht immer ausreichendem Maße die Unterstützung in den Schulen zuteil werden ließen. Eine solche Unterstützung war zwar in den "Vorläufigen Richtlinien" nicht festgelegt worden, ohne sie konnte aber der Religionsunterricht für die Vertreter der kirchlichen Interessen nicht zufriedenstellend durchgeführt werden.[86] Anlässe für zahlreiche Kontroversen erwuchsen aus der Beschränkung auf zusätzliche oder Eckstunden, aus der Tatsache, daß Religionsunterricht auch für die Schüler, die an ihm teilnahmen, zunächst nicht ordentliches Lehrfach war, und schließlich aus der Bestimmung, daß den Lehrern, die sich bereit erklärten, den großen Mangel an Katecheten auszugleichen und Religionsstunden zu erteilen, diese nicht auf ihre Pflichtstundenzahl angerechnet wurden. Stellte

schon die bloße Regelung des allgemeinen Schulunterrichts in der damaligen Zeit hohe Anforderungen an Lehrer und Schulleiter, so ergab sich aus den ungenauen Vereinbarungen nur zu leicht für Gegner einer religiösen Erziehung in der Schule die Möglichkeit, sie zu benachteiligen, zumal eine solche Neigung auch beim Hauptschulamt unverkennbar war.

Diese ersten Erfahrungen riefen deutliches Unbehagen selbst in der Leitung der Evangelischen Kirche hervor, die von Anfang an versucht hatte, mit Hilfe der eigens für den Religionsunterricht eingerichteten Kirchlichen Erziehungskammer die staatliche Regelung loyal durchzuführen, auch wenn sie im besonderen unter der Wortführung von Bischof D. Otto Dibelius günstigere Bedingungen anstrebte. Für die Katholische Kirche bildete die konfliktreiche Praxis weiteren Anlaß, mit Nachdruck konfessionnele Schulen und Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in den staatlichen Schulen zu fordern. Unter der Wortführung des Berliner Bischofs, Konrad Graf von Preysing, kam es bereits zu Beginn des Schuljahres 45/46 zu einer Kampagne gegen die offizielle Politik, als das Hauptschulamt in der Magistratssitzung am 15. Oktober 1945 und in den Lehrplänen für das eben begonnene Schuljahr erneut das Ziel vertrat, die Einheit der Schule durch keinerlei kirchliche Interessen beeinträchtigen zu lassen.[87)] Die Katholische Kirche war sichtlich nicht gewillt, vor Sozialdemokraten und sowjetisch-kommunistischer Führung ihre Interessen zurückzustecken.

Entscheidend sollte sich auf die Frage des Religionsunterrichts wie auf die ähnlich gelagerte Frage der Privatschulen die Verschiebung der Machtverhältnisse in Berlin nach Inkrafttreten der Viermächteverwaltung und die dadurch zunehmend eingeschränkte Entscheidungsfreiheit des von den Sowjets getragenen Magistrats auswirken. - Da Amerikaner und Engländer der religiösen Erziehung für die Umerziehung des deutschen Volkes eine wichtige Funktion zuzusprechen geneigt waren, boten sie in ihren Bezirken den Kirchen

günstige Arbeitsmöglichkeiten. Dies begann sich auch auf die Pflege des Religionsunterrichts auszuwirken, noch ehe man offizielle Neuregelungen getroffen hatte. Schon im Oktober 1945 war festzustellen, daß die Bezirke, in denen es noch keinen Religionsunterricht gab, zum sowjetischen Sektor gehörten, wenn es nicht traditionell links und der Kirche distanziert gegenüberstehende Stadtteile wie Kreuzberg und Neukölln waren.[88)]

Die positive Einschätzung religiöser Erziehung seitens der angelsächsischen Besatzungsmächte, die der kirchlichen Seite größeren Mut zu offener Kritik verlieh, veranlaßte die Abteilung für Volksbildung, auf eine baldige gesetzliche Klärung in der Frage des Religionsunterrichts zu drängen. Sie wollte damit vermeiden, daß die anderen Probleme der Schulreform in den Hintergrund gedrängt wurden, während Fragen religiöser Erziehung heftiges Engagement auf sich zogen.[89)]

In den Kontroversen kam deutlich zum Ausdruck, daß das Hauptschulamt wie im Juni 1945 mit der Forderung nach Trennung von Staat und Kirche auf eine breite Gefolgschaft unter den einflußreichen Schulfachleuten rechnen konnte, daß jedoch zunehmend unter liberalem Aspekt für eine verbindliche Praxis plädiert wurde. Dieser Tendenz entsprachen schließlich die Entscheidungen, die auf Drängen der Amerikaner und Engländer im Kontrollrat und in der Alliierten Kommandantur gefällt wurden und damit die Handlungsfreiheit des Magistrats merklich begrenzten. Durch die Kommandanturbeschlüsse vom Januar und April 1946 wurde bestimmt, daß zum einen der Magistrat dafür zu sorgen habe und dafür die Verantwortung trage, daß in allen Schulen Religionsunterricht den Kindern erteilt werde, deren Eltern es wünschten,und daß zum anderen der Religionsunterricht für die angemeldeten Schüler ab jetzt obligatorisches Unterrichtsfach sei.[90)]

Ein ähnliches Schicksal wie der Absicht, die religiöse Erziehung aus dem ordentlichen Unterricht zu lösen, wurde dem Bestreben zuteil, das private Schulwesen möglichst eng zu

begrenzen. Nach den "Vorläufigen Richtlinien" hatte der Magistrat als "einzige gesetzgebende Körperschaft für die Organisation, Verwaltung und Leitung des gesamten Schulwesens der Stadt Berlin" (Abs. 1) unausgesprochen auch die Aufsicht über die Privatschulen übernommen. Im Schulverfassungsstatut vom 3. September 1945, Abs. 13, erklärte er allgemeinbildende Privatschulen generell für unzulässig, nachdem sich seine Ablehnung schon zuvor unmißverständlich darin geäußert hatte, daß bei der Wiedereröffnung konfessioneller Privatschulen große Schwierigkeiten gemacht und diese Schulen bei der Zuteilung der so dringend benötigten Baumaterialien benachteiligt wurden.

Diese Einstellung betraf indes nicht fachliche Privatschulen, da die Erfahrungen mit dem ersten Schulbetrieb gezeigt hatten, daß in der damaligen Lage einige Ausbildungsaufgaben nur von privaten Lehranstalten wahrgenommen werden konnten, die meist noch über Fachkräfte, Unterrichtsmaterial und über organisatorische Kenntnisse verfügten. So waren nach dem Schulverfassungsstatut "Privatschulen und Privatunterricht ... einstweilen in solchen Fällen gestattet, in denen Sprachunterricht oder Unterricht in gewerblichen, kaufmännischen, land- und forstwirtschaftlichen und gärtnerischen Fächern sowie Musik- und Nachhilfeunterricht erteilt werden soll". Im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens wurde "Privatunterricht als Ersatz für öffentlichen Unterricht" nur für zulässig erklärt, "bei geistig oder körperlich behinderten Schulkindern, die nach dem Urteil des Schulleiters nicht imstande sind, erfolgreich am allgemeinen Schulunterricht teilzunehmen."[91)]

Mit diesen Bestimmungen stellte sich der Magistrat in offenen Gegensatz zu der Katholischen Kirche, die bereits zu Beginn des Schuljahres 45/46 fünf ihrer früheren höheren Schulen eröffnet hatte.[92)] Sie berief sich hier unter Zustimmung breiter CDU-Kreise wie in der Frage des Religionsunterrichts auf den Rechtsstand des Reichskonkordates; ihre besondere politische Legitimation leitete sie aus der Wieder-

belebung christlicher Erziehungsgedanken ab, die diese Schulen, die im Dritten Reich bezeichnenderweise geschlossen worden seien, leisten könnten. Ohne daß die Katholische Kirche Konsequenzen aus dem Verbot im Schulverfassungsstatut zog, wandte sie sich an die angelsächsischen Besatzungsmächte, deren positive Haltung zum Privatschulwesen Unterstützung versprach. Zudem mußte ihr Vorgehen auch insofern zweckmäßig erscheinen, als die Alliierte Kommandantur unmittelbar auf das Schulverfassungsstatut hin den Befehl erteilt hatte, daß jede Veränderung im Schulwesen ihrer Zustimmung unterliege.

Demgemäß war der Magistrat in die Rolle des bloßen Befehlsempfängers versetzt, als das alliierte Erziehungskomitee im Januar 1946 entschied, daß die bestehenden Privatschulen erhalten bleiben und daß mit alliierter Erlaubnis auch weitere eröffnet werden können.[93)] Die Verstaatlichung des allgemeinbildenden Schulwesens war dem Magistrat damit verwehrt, obwohl er sich gerade in dieser Frage auf eine breite Anhängerschaft unter den Berliner Lehrern stützen konnte. Selbst gegenüber der späteren Mehrheitsentscheidung der Stadtverordnetenversammlung zugunsten der vollen staatlichen Schulkompetenz setzten die angelsächsischen Alliierten die Erlaubnis für private Schulgründungen durch, konnten allerdings auch dann noch nicht verhindern, daß kontinuierliche Konflikte in dieser Frage die übrige Reformarbeit erschwerten.

1.6 Konflikte in der schulpolitischen Führungsschicht

Die personelle Erneuerung der Lehrerschaft und ihre Umorientierung auf eine "antifaschistische" Schule warf für die deutschen Vertreter der sowjetischen Politik ein schwerwiegendes Führungsproblem auf: Wer sollte die Umorientierung leiten, die als erstes eine Überwindung der nationalsozialistischen Schule bringen und, nach den Kriegsjahren, wieder einen geregelten Unterrichtsgang gewährleisten sollte? Die zweite, keineswegs geringere Aufgabe der Umorientierung

stand dahinter: Sie sollte bewirken, daß sich die Lehrerschaft für die in die Wege geleitete einheitliche Schulorganisation einsetzte und die Einheitsschule im Zusammenhang mit den neuen politischen Verhältnissen als einzige Möglichkeit der Reform einschätzen lernte. An eben diesem Punkt, an dem sich Schulorganisation und Gesellschaftssituation kreuzten, begannen sich früh Differenzen zwischen denen bemerkbar zu machen, die in führenden Stellungen am "antifaschistischen Aufbau" teilnahmen.

Ebenso wie in Wirtschaft, Politik und allgemeiner Verwaltung war auch bei der Neuordnung des Schulwesens das Prinzip der Volksfronttaktik befolgt worden; auch hier war der Aufruf zu gemeinsamer Arbeit aller politischer Richtungen ergangen. Bei "bürgerlichen" Schulleuten, die sich von ihren Parteivorstellungen aus der Zeit der Weimarer Republik leiten ließen, hatte er wenig Resonanz gefunden; sie vermochten auch jetzt nicht ihre Aversion gegen die ihnen von früher her bekannten sozialistischen Erziehungsmaximen zu überwinden. Doch bei jenen, die aus sozialistischer Überzeugung, mit einem neuen Liberalismus und einem neu konzipierten christlichen Konservatismus zum Neuaufbau beitragen wollten, fand sich eine breite, optimistische Einsatzbereitschaft. "Namentlich unter den in der Sphäre der Kultur und Erziehung Tätigen, die in der Sterilität des grauen Berufsalltags im Dritten Reich von der Hoffnung auf einen radikalen Umbruch gezehrt hatten, waren Energien freigesetzt, die zu aktiver Leistung drängten," wird von politologischer Seite bestätigt.[94)]

Diese frühe Einsatzbereitschaft trug wesentlich dazu bei, daß die erste Phase der Reorganisation des Schulwesens im Sommer und Herbst 1945 ohne nennenswerte Widerstände verlief. Neben dem allgemeinen Willen zur Überwindung des Nationalsozialismus hatte die einhellige Aktivität ihre maßgebliche Grundlage in der politischen Zusammenarbeit von SPD und KPD und im System der Blockpolitik der vier Parteien.

Schon bei der Stellenbesetzung im Magistrat und in den Bezirksämtern hatten die sowjetischen Kommandanten nächst den Kommunisten am stärksten Sozialdemokraten begünstigt.[95] Unter ihnen fanden sich eine Reihe führender Funktionäre, die sich um eine enge Zusammenarbeit mit der KPD bemühten und die früheren Divergenzen zu überwinden suchten.[96] Das Verlangen nach der "organisatorischen Einheit der deutschen Arbeiterklasse", mit dem der Gründungsaufruf der SPD an die vor-nationalsozialistische Zeit anknüpfte, die Furcht vor einem Wiedererstarken der Rechten und die Anlehnung an die sowjetische Besatzungsmacht, als entscheidender politischer Instanz, fanden hier in unterschiedlichem Maße einen Ausdruck. Bestärkt wurden diese Motive bei vielen Sozialdemokraten durch die auf kommunistischer Seite entwickelte Volksfronttaktik, die unter dem entscheidenden Vorzeichen des Antifaschismus geeignet war, frühere ideologische Gegensätzlichkeiten zu verdecken. Diese Neigung war schon wirkungsvoll gefördert worden, als die KPD in ihrem Parteiaufruf vom 11. Juni 1945 einen selbständigen "deutschen Weg zum Sozialismus" proklamiert und eine Übertragung des Sowjetsystems abgelehnt hatte.[97] Nicht nur der Verzicht auf die Bolschewisierung wirkte unter den Sozialdemokraten werbend, sondern auch der Teil des KPD-Programms, nach dem die Neuordnung an sozialistische und demokratische Traditionen in Deutschland anknüpfen und sie weiterentwickeln sollte. Hieß es doch im Programm: "Mit der Vernichtung des Hitlerismus gilt es gleichzeitig, die Sache der Demokratisierung Deutschlands, die Sache der bürgerlich-demokratischen Umbildung, die 1848 begonnen wurde, zu Ende zu führen, die feudalen Überreste völlig zu beseitigen und den reaktionären altpreußischen Militarismus mit allen seinen ökonomischen und politischen Ablegern zu vernichten."

Das Ziel einer "einheitlichen Arbeiterpartei" als Lehre der Novemberrevolution des Jahres 1918 wirkte bei führenden SPD-Mitgliedern in Berlin so stark als Leitbild, daß sie von ihm auch dann nicht abrückten, als sich im Lauf der

Sommermonate des Jahres 1945 erwies, daß die KPD den Sozialdemokraten trotz der getroffenen Vereinbarungen keine Gleichberechtigung zugestand.[98] Sie nahmen es sogar hin, in einer so wichtigen Frage wie der der Besetzung maßgeblicher Posten ständig benachteiligt zu werden.

Die Zusammenarbeit von KPD und SPD auf schulpolitischem Gebiet konnte sich auf die gleiche Einschätzung des Nationalsozialismus stützen, die zum Ansatzpunkt ihrer gemeinsamen Umerziehungsstrategie werden sollte. In ihren Gründungsaufrufen hatten KPD und SPD dem "Erziehungs- und Bildungswesen" betonte Aufmerksamkeit gewidmet, da sich dieser Bereich gesellschaftlichen Lebens als besonders anfällig für den Nationalsozialismus erwiesen habe. Es wurde die "Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat" gefordert (KPD); es "muß der Militarismus aus den Köpfen und Herzen getilgt werden" (SPD). Weiterhin verlange die "demokratische Erneuerung" eine "systematische Aufklärung über den barbarischen Charakter der Nazi-Rassentheorie, über die Verlogenheit der 'Lehre vom Lebensraum', über die katastrophalen Folgen der Hitlerpolitik für das deutsche Volk" (KPD). Entscheidende Bedingung der Neuordnung sei die "Pflege eines wahrhaft demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes in allen Schulen und Lehranstalten" (KPD); "die durch den Faschismus geistig entwurzelte Jugend muß wieder zu freien und kritisch denkenden Menschen erzogen werden."(SPD)

Der Aufruf der KPD in Berlin und der am nächsten Tag in dem Parteiorgan erschienene Leitartikel des Vorsitzenden Wilhelm Pieck: "Feste Einheit der demokratischen Kräfte"[99] erweckten selbst bei vielen bürgerlichen Politikern den Eindruck, daß es den Kommunisten neben anderem auch darum ginge, für die während des nationalsozialistischen Regimes diffamierten "Rechte des Volkes" einzutreten. Wenn auch zu beachten ist, daß das Bekenntnis zum antifaschistisch-demokratischen Aufbau verbindliche Bedingung für eine Parteigründung war,[100] so darf dabei nicht übersehen werden, daß bei bürgerlichen Politikern ebenso der Aufruf zur Zusammenarbeit aller "anti-

faschistischen Kräfte Anklang fand, sei es, weil angesichts der Notlage gemeinsame Anstrengungen zur Überwindung des Nationalsozialismus für unumgänglich gehalten wurden, oder weil es galt, sich in das parteipolitische Kräftespiel einzuschalten zu einem Zeitpunkt, in dem die Gewichte einseitig zugunsten der KPD verteilt waren.

So ging die im Juli 1945 zustandegekommene Verbindung der wiedergegründeten KPD und der SPD und der neuen Parteibildungen CDU und LDP zu einer "Einheitsfront der anti-faschistisch-demokratischen Parteien" wohl auf die KPD zurück, der von der sowjetischen Besatzungsmacht die Aufgabe zugeteilt worden war, die Initiative bei der geplanten Revolutionierung zu ergreifen. Die Blockpolitik wurde aber anfangs maßgeblich von der SPD und daneben auch von den bürgerlichen Parteien mitgetragen und entbehrte in den Augen der Bevölkerung nicht einer gewissen Legitimation. Als bald jedoch praktische Entscheidungen getroffen wurden, erwiesen sich die Gründungsformeln über die "Beseitigung von Überresten des Nationalsozialismus", den "Aufbau einer antifaschistischen Ordnung", die"Freiheit des Geistes und des Gewissens", die "Achtung vor jeder religiösen Überzeugung und sittlichen Weltanschauung" als prinzipiell kontroverse Arbeitsgrundlage.[101)] Auch in schulpolitischen Fragen stand hinter der oktroyierten Gemeinsamkeit bald die tradierte bürgerliche Opposition gegen die sozialistischen Parteien, die sich noch dadurch verstärkte, daß sich die sozialistischen Repräsentanten häufig sowohl auf gute Parteipositionen wie auf einflußreiche Stellungen in der Berliner Selbstverwaltung stützen konnten.

In der schulpolitischen Praxis machte sich immer mehr die Tatsache bemerkbar, daß die Zahl der kommunistischen Lehrer, die sich von vornherein mit der sowjetischen Deutschlandpolitik identifizierten, gering war. Als große geschlossene Gruppe kristallisierten sich bald die Lehrer heraus, die vor 1933 der Sozialdemokratischen Partei angehört oder mit einer sozialistischen Richtung sympathisiert hatten. Auch

hier darf M.G. Lange gefolgt werden: "Den aktiven, vor allem auch schulpolitisch interessierten Kern stellten hier jene Schulleute - hauptsächlich Volksschullehrer -, die in der Ära der Weimarer Republik neben manchem namhaften Liberalen die tatkräftigen Vorkämpfer der pädagogischen Reformbewegung und die eigentlichen Träger der 'weltlichen Schulen' gewesen waren."[102] Auch Lehrer von Lebensgemeinschaftsschulen und anderen Reform- und Versuchsschulen , von denen ebenfalls viele dem von Paul Oestreich geleiteten "Bund der entschiedenen Schulreformer" angehört hatten, meldeten sich in Berlin in großer Zahl zu Wort. Viele von ihnen hatten im Laufe der nationalsozialistischen Diktatur ihre pädagogischen Pläne aufgeben müssen, wenn sie nicht sogar zu anderen Tätigkeiten gezwungen worden waren; jetzt erwarteten sie hoffnungsvoll, ihre früheren Pläne wieder aufgreifen zu können. Berlin wurde so in dem ersten Jahr seiner Besatzung zu einem Zentrum der Reformpädagogen aller Richtungen, das interessierte Pädagogen auch aus Brandenburg und Sachsen - beides Gebiete mit einer starken Reformtradition - anlockte.[103]

Für diese aktive Minderheit der Lehrerschaft eröffnete sich seit Wiederbeginn des Schulbetriebes ein breites Betätigungsfeld, das ihr viele Möglichkeiten verschaffte, im Rahmen der Neuordnung auch persönliche pädagogische Ziele zu verfolgen. Denn die meisten von denen, die ihre anti-nationalsozialistische Einstellung häufig mit großen Opfern bewiesen hatten, übernahmen jetzt als Lehrer, Schulleiter und Schulräte nicht nur die üblichen Aufgaben ihrer Ressorts. Sie waren darüber hinaus als Gutachter in Entnazifizierungskommissionen ihrer Bezirke tätig und entschieden über die Einstellung ihrer früheren Kollegen, sie leiteten politische Bildungskurse, sie wählten die Bewerber für Schulhelferstellen aus und waren als Mentoren und Seminarleiter für Ausbildung und Abschlußprüfungen der Schulhelfer verantwortlich.

In den ersten Monaten der Besatzungszeit waren sowjetische

Besatzungsmacht und Magistrat bereit, die Lehrerschaft uneingeschränkt an alle Bestrebungen der Reformbewegung anknüpfen zu lassen, soweit sich dies durch die schlechten materiellen Verhältnisse überhaupt als möglich erwies. Ebenso wie man in der allgemeinen Politik gemäß der Volksfronttaktik Unterschiede in den Schatten zu stellen bemüht war, wurde auch in der schulpolitischen Diskussion eine beinahe unumschränkte Freiheit für alle gegen den Nationalsozialismus gerichteten Neuordnungsgedanken gewährt, zumal im Hauptschulamt zwei mit der Reformbewegung übereinstimmende Ziele besondere Unterstützung fanden: die Loslösung der Schule von kirchlichen Belangen und der Ausbau der Volksschule zu einer gemeinsamen Grundschule.

Bald machte sich allerdings eine Rivalität zwischen der zentralen Volksbildungsabteilung mit Hauptschulamt und dem pädagogisch und schulpolitisch aktiven Kern der Lehrerschaft in den Bezirken bemerkbar. Der Anspruch auf zentrale Führung und Kontrolle stand dem Versprechen einer umfassenden Neuordnung nach dem Hitler-Regime gegenüber, die sich als "antifaschistisch" und auch als nicht diktatorisch verstehen und einer neuen Vielgestaltigkeit gesellschaftlicher Äußerungen Raum geben sollte. Die in diesem Sinne schon geleistete Aufbauarbeit wollte man nicht durch totalitäre Tendenzen gefährdet sehen.

Gegenüber der schulpolitischen Machtstellung der Bezirke bediente sich der Magistrat zunehmend personalpolitischer Mittel, um Neuordnungspraxis und Reformdiskussion einheitlich zu lenken. Schon im Juni, stärker noch im Juli 1945 hatte sich der Magistrat die letzte Entscheidung in fragwürdigen Fällen bei der Entnazifizierung vorbehalten; in größerem Umfang erweiterte er dann seine Kompetenzen durch die "Verordnung über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 3. September 1945, die beschwichtigend als "vorläufiges Schulverwaltungsstatut" bezeichnet wurde, das allein die Aufgabe habe, "die gegenwärtig etwas in der Luft schwebende Schulverwaltung in einer vorläufigen Form zu regeln, die Kompetenzen gegeneinander abzugrenzen und überhaupt Klar-

heit zu schaffen."[104)]

Die Verordnung stellte grundsätzlich fest, daß "die inneren Schulangelegenheiten von dem Schulamt des Magistrats unter Mithilfe der Bezirksschulämter geregelt" werden (§ 2). Wurde schon damit eine bisher nicht gewohnte Unterordnung zur Norm erhoben, so präzisierte der Magistrat dieses Verhältnis in einer Frage, die die Volksbildungsämter der Bezirke ganz besonders treffen mußte: in der Frage der Dienststellung der Lehrkräfte. Nachdem es zum Gewohnheitsrecht der Bezirksämter geworden war, Lehrer einzustellen, während sich der Magistrat, nach den "Vorläufigen Richtlinien", allein die Entscheidung in jenen Fällen vorbehielt, in denen es um minder Belastete ging, legte der Magistrat jetzt fest, daß die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen "zu zwei Dritteln durch die Bezirksschulämter, zu einem Drittel unmittelbar durch das Schulamt des Magistrats angestellt ... werden. Das gleiche gilt bei der Besetzung von Schulleiterstellen." (§ 5). Außerdem war für die endgültige Anstellung der Lehrer und Schulleiter die Bestätigung durch das Hauptschulamt erforderlich, die Entlassung erfolgte allein durch das Hauptschulamt. Damit gab sich der Magistrat eine Handhabe, weitgehend unkontrolliert auf die Zusammensetzung der Lehrerschaft Einfluß zu nehmen. Er ergänzte dieses Instrument noch durch die Bestimmung, daß Lehrkräfte zum Ausgleich zwischen den Bezirken von einem in einen anderen versetzt werden könnten (§ 5).

Anlaß dieses ergänzenden Passus war der unterschiedliche Lehrermangel in den verschiedenen Teilen Berlins wie in den verschiedenen Schularten. Der Leiter des Hauptschulamtes erklärte in der Begründung seines Antrags auf überbezirklichen Lehrerausgleich: "Im Südwesten und Westen Berlins besteht ein Überangebot an Lehrkräften, insbesondere für Oberschulen, während in den nördlichen und östlichen Bezirken starker Mangel herrscht. Das Schulamt des Magistrats muß die Möglichkeit haben, die Lehrkräfte, die sich jetzt vielfach weigern, dorthin zu versetzen, wo sie notwendig sind."[105)]

Deutlich stand dahinter die Absicht, die schlechten Schulverhältnisse in einigen Teilen der Stadt und in den Volksschulen auf Kosten der günstigeren Verhältnisse in vornehmlich "bürgerlichen" Bezirken und auf Kosten des hohen Lehrerstandes an den höheren Schulen zu verbessern. Hier unterrichtete - einer Mitteilung von Volksbildungsstadtrat Winzer zufolge - im Durchschnitt der Berliner Bezirke ein Lehrer achtzehn Schüler, während in Volksschulen ein Lehrer für 75 Schüler verantwortlich war.[106] Mit dieser unverhältnismäßig großen Diskrepanz führte er ohne Zweifel ein überzeugendes Symptom für die soziale Ungerechtigkeit des tradierten Schulwesens an. Dieses Argument für eine notwendige Demokratisierung des Schulwesens sollte im Laufe des Jahres 1946 noch viel nachdrücklicher vorgetragen werden, als es um die Frage ging, an welcher Stelle des Schuletats die nicht mehr abzuwendenden Kürzungen vorzunehmen seien.[107] So ließ sich der im September 1945 eingeführte überbezirkliche Lehrkräfteausgleich glaubwürdig als eine Notwendigkeit angesichts des unterschiedlichen Lehrermangels darstellen, ohne daß dabei seine besondere schulpolitische Funktion übersehen werden konnte: Mit ihr war ein Mittel gegeben, oppositionelle Lehrer zu maßregeln, sie konnte beitragen, die Schulverhältnisse der Bezirke einander anzugleichen, und schließlich konnte sie dem Ziel dienen, das Bildungsgefälle zwischen den verschiedenen Schularten einzuebnen, also vorbereitend für einen einheitlichen Schulaufbau wirken; vor allem aber schränkte die Versetzungsvorschrift zusammen mit der neuen Einstellungsordnung merklich die Kompetenzen der Bezirke ein. Noch deutlicher wurde das Interesse der Zentralisierung, als im Juni 1946 den Bezirksämtern auch das Recht genommen wurde, Schulhelfer einzustellen, und das Hauptschulamt sich immer wieder um einen einheitlichen Plan für die Schulhelferausbildung bemühte.[108]

Die Maßnahmen zur Lenkung von Reformdiskussion und Reformpraxis schwächten bald den anfänglich gemeinschaftlichen

Einsatz für eine mit Magistrat und sowjetischer Besatzungsmacht zu verwirklichende Schulreform ab. Seit Ende des Jahres 1945 trugen außerdem Engländer und Amerikaner durch ihre Unterstützung der Kirchen und bürgerlich politischer Zielsetzungen, wie sie vor allem in der CDU vertreten wurden, nicht wenig dazu bei, daß sich in der Lehrerschaft und in der Schulverwaltung eine Opposition gegen die Magistratspläne zu regen begann und sich mit ihr ein breiterer Einfluß des liberalen angelsächsischen Umerziehungskonzeptes bemerkbar machte.

1.7 Reformpraxis und Reformdiskussion in der Lehrerbildung

Die Wiedereröffnung der Schulen in den ersten Besatzungsmonaten während gleichzeitig laufender Entnazifizierung, sodann die Vorbereitungen auf das erste reguläre Schuljahr nach Beendigung des Krieges ließen die Frage der Lehrerbildung zu einem gleichrangigen Problem neben der Reorganisation des Unterrichts werden. Allen Verantwortlichen war klar, daß die geplante Intensivierung der Volksschularbeit nur mit einer qualifizierten, einsatzbereiten und der Zahl nach zureichenden Lehrerschaft zu realisieren war. In Zukunft sollte vermieden werden, pädagogische Laien mit "antifaschistischer" Gesinnung unvorbereitet unterrichten zu lassen; die parallel zu ihrer praktischen Tätigkeit eingerichtete Schulhelferausbildung in den Bezirken wurde als Übergangslösung betrachtet, da sie den Reformansprüchen nicht gerecht werden konnte.

Gegenüber diesem einheitlichen Ausgangspunkt blieb eine organisatorische Frage der Lehrerbildung zwischen der schulpolitischen Führung, die auf eine zügige Neuordnung drängte, und den Vertretern einer schrittweise, traditionsorientierten Reform vornehmlich unter den Bezirksschulräten weiterhin kontrovers. Nach Auffassung der Volksbildungsabteilung und des Hauptschulamtes sollte die in Aussicht genommene Lehrerbildung nicht den Bezirken überlassen, son-

dern zentraler Leitung unterstellt werden, um sicher sein zu können, daß die Belange der Schulreform eingehend geklärt werden, daß die finanziellen Mittel und die zur Verfügung stehenden Ausbilder rationell eingesetzt werden, schließlich daß die Ausbildung sachlich zuverlässig ist. Weniger deutlich ausgesprochen wurde das allgemein bekannte schulpolitische Motiv. Die zentrale Leitung sollte heterogenen pädagogischen Einflüssen und Reformvorstellungen entgegenwirken, die in nicht überschaubarer Weise die beabsichtigte zügige Neuordnung hemmen konnten; die auf eine Anzahl von 2500 geschätzten Neulehrer, die zu Beginn des Schuljahres 1946/47 in den Schuldienst gehen würden, sollten Vertreter der bis dahin möglichst weitgehend verwirklichten "neuen Schule" sein. Durch die große Zahl der Neulehrer hoffte man zugleich, den Anteil und auch den Einfluß der Studienräte zurückzudrängen, deren Widerstand gegen die Reformpläne des Hauptschulamtes nur allzu gut bekannt war.[109)]

Das zentrale Berliner Ausbildungsinstitut für Lehrer, das die Schulhelferausbildung ablösen sollte, wurde in der zweiten Hälfte des Jahres 1945 von der Volksbildungsabteilung des Magistrats in Zusammenhang mit den gleichlaufenden Bestrebungen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone geplant. Als erste vorläufige Lösung war eine achtmonatige theoretische Ausbildung gemeinsam für alle bisher unterschiedenen Lehrerarten mit dem Abschluß der Ersten Lehrerprüfung vorgesehen. Die folgende Unterrichtspraxis des Neulehrers sollte gegen einen bestimmten Stundennachlaß von weiteren Ausbildungskursen begleitet und nach zwei Jahren mit der Zweiten Lehrerprüfung abgeschlossen werden. In diesen Ausbildungsgang sollten sukzessive auch die Hilfslehrer übernommen werden, die ihre Erste Lehrerprüfung nach der Schulhelfertätigkeit abgelegt hatten. Als endgültige Organisation für die Lehrerbildung stellte man immer wieder ein dreijähriges Universitätsstudium in Aussicht, das in Berlin im Jahre 1946 auch schon konkret geplant wurde.[110)]

Die Initiatoren der Neuordnung konnten sicher sein, daß die Einführung achtmonatiger theoretischer Kurse, die dem Schuldienst vorausgingen, allseits als Verbesserung der bisherigen Ausbildung begrüßt wurden. Größerer propagandistischer Vorbereitung bedurfte jedoch die ebenfalls beabsichtigte Vereinheitlichung der pädagogischen Ausbildung und Fortbildung aller Lehrerkategorien. Nach der Planung des Hauptschulamtes sollte das pädagogische Institut folgende Aufgaben übernehmen: "Die Ausbildung zum Volksschullehrer, die Ausbildung der gegenwärtig tätigen Schulhelfer, die Ausbildung zum Gewerbelehrer..., die Fortbildung der Lehrer, die pädagogische Ausbildung der Studienreferendare, die politische Schulung der im Amt befindlichen Lehrer aller Kategorien, die Einrichtung einer wissenschaftlichen Forschungsabteilung für Pädagogik und die Organisationsabteilung."[111] Die hier geforderte Ergänzung der einheitlichen Schulorganisation auf dem Gebiet der Lehrerbildung wollten selbst viele führende Schulfachleute trotz ihres Votums für die Einheitsschule nicht gutheißen. Sie erblickten in der Ausbildung eines "Einheitslehrers", der in allen Klassen der zukünftigen, nicht gegliederten, für alle obligatorischen Schule unterrichten sollte, die Gefahr einer voreiligen Uniformierung der pädagogischen und schulpolitischen Entwicklung in Richtung auf das von der sowjetisch-kommunistischen Führungsgruppe vertretene Reformkonzept. Darüber hinaus mußte die Begründung für den Ausbau der Volksschule zur gemeinsamen Grundschule grundsätzliche Bedenken auslösen, wenn den Magistratsmitgliedern erklärt wurde "... angesichts der politischen und wirtschaftlichen Situation könne man sich kein weitausgebautes höheres Schulwesen mehr gestatten. Das deutsche Volk wird ein Volk von Arbeitern, Bauern und Handwerkern sein und das ganze Bildungswesen wird sich nach unten, zur Volksschule hin, verlagern; daher darf die Volksschule nicht ausgelaugt werden."[112]

Wenn selbst die bürgerlichen Politiker die verschleierte ideologische Position sowie die fragwürdige Deutung der Zeit-

umstände nicht zum Anlaß kritischer Diskussion nahmen, so war das wohl allein auf die Machtposition der Vertreter sowjetisch-kommunistischer Politik zurückzuführen, die die bürgerlichen Schulpolitiker zum ersten Mal mit aller Konsequenz bei der Debatte im Magistrat über die Wiedereröffnung der Schulen am 11. Juni 1945 hatten erfahren müssen, als ihnen die bei der sowjetischen Militärverwaltung ausgearbeiteten Richtlinien unvermittelt zur Beschlußfassung vorgelegt wurden und sie es hinnehmen mußten, daß auch über ihre Einwände gegen eine sofortige Abstimmung hinweggegangen wurde.

Verschärft wurden die Kontroversen in der Frage der Lehrerbildung dadurch, daß es sich um eine für Berlin und die sowjetische Zone gemeinsame Planung handelte. Ihr mißtrauten nicht nur bürgerliche Politiker, sondern auch Sozialdemokraten und westliche Alliierte als Vorbereitung einer schulpolitischen Gleichschaltung, die vom Berliner Magistrat und der Zentralverwaltung für Volksbildung schon bei der Wiedereröffnung der Schulen durch die im wesentlichen übereinstimmenden Anfangsregelungen angebahnt worden war.[113)]

Die gemeinsame Planung sah Kurse für 30.000 Bewerber vor, davon für 1200 im Berliner Sowjetsektor. Zur Unterstützung der dafür notwendigen Werbeaktion und der späteren Ausbildung zog die sowjetische Besatzungsmacht die vier "antifaschistischen" Parteien - KPD, SPD, LDP, CDU - heran, die sich auch ausdrücklich zur Mitarbeit bei der "demokratischen Erneuerung der Lehrerschaft"bereit erklärten.[114)]

Für die Auswahl der Kursteilnehmer sollten in der sowjetischen Zone und in Berlin dieselben Gesichtspunkte gelten wie zuvor auch schon für die Schulhelfer: sie sollten "fähig und gewillt" sein, "im Geiste der Völkerversöhnung und Verständigung, im Geiste einer wahrhaften Demokratie zu erziehen". "Die Hörer der Kurse sollen nicht privilegierten, besitzenden Schichten entstammen, sondern sollen die Söhne und Töchter des werktätigen Volkes sein." Sie sollten "aus den Kreisen der Arbeiter, Bauern, werktätigen Intellektuel-

len, Frauen und Jugendlichen" kommen. Als weitere Voraussetzung neben der "antifaschistisch-demokratischen" Gesinnung mußten die Bewerber allein eine abgeschlossene Volks- oder Mittelschulbildung vorweisen können.[115] Ehemalige Mitglieder der NSDAP, Offiziere und Führer von Organisationen der Hitler-Jugend durften auf Weisung der Alliierten Kommandantur nicht zugelassen werden.[116]

Nachdem die Planung der Lehrerausbildung in der sowjetischen Zone und im sowjetischen Sektor Berlins schnell vorangekommen war, sah sich Stadtrat Winzer veranlaßt, im Magistrat auf eine gleiche Regelung für alle Sektoren hinzuwirken, um eine für Berlin einheitliche Ausbildung der Neulehrer zu gewährleisten.[117] Er erhielt die Zustimmung für seinen Antrag, Kurse im sowjetischen Sektor für 1200 Bewerber, in den westlichen Sektoren zusammen für 1100 Bewerber einzurichten.[118] Die klare Bevorzugung des sowjetischen Sektors offenbarte das außerordentliche Interesse der sowjetisch-kommunistischen Führung an der Kontrolle der Neulehrerausbildung. Denn da infolge der ungünstigen finanziellen und materiellen Verhältnisse noch keine zentrale Ausbildungsstätte errichtet werden konnte,mußten die Kurse in den Bezirken organisiert werden; sie unterstanden dort den Bildungsoffizieren der jeweiligen Besatzungsmacht, waren also zentraler Aufsicht weitgehend entzogen.

Die Leitung der im Januar 1946 eröffneten Neulehrerkurse lag in den Händen von Schulfachleuten, die wohl entschiedene Parteigänger der sowjetischen Besatzungsmacht waren, aber zugleich aus ihrer pädagogischen Erfahrung heraus eine einlinige Reglementierung nicht zu erzwingen suchten. An erster Stelle arbeiteten Dr. Marie Torhorst, Hermann Bachmann und Ernst Wildangel, alle drei Lehrer und Anhänger der pädagogischen Reformbewegung. Torhorst und Wildangel konnten auf gemeinsame Arbeit als Studienräte in dem von Fritz Karsen bis 1933 geleiteten Gymnasium in Berlin-Neukölln zurückblicken. Beide hatten vom ersten Beginn im Jahre 1945 in der Schulhelferausbildung mitgearbeitet und wußten die

Erfahrungen bei der Vorbereitung der Neulehrerausbildung im Hauptschulamt zu berücksichtigen, die sie übereinstimmend als eine Vorform der hochschulmäßigen, einheitlichen Ausbildung aller Lehrerarten im Zusammenhang mit der Vereinheitlichung des gegliederten Schulwesens betrachteten. Herrmann Bachmann, 1945 von den Sowjets als Schulleiter, kurze Zeit später als Schulrat in Spandau eingesetzt, beteiligte sich von seiner Arbeit im Bezirk aus an der zentralen Planung im Hauptschulamt; im August 1946 wurde er zum stellvertretenden Direktor der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule bestellt, die vor allem auch von seiten ihres späteren Direktors, Wilhelm Blume, als pädagogische Ausbildungsstätte für sämtliche Lehrerkatogerien gedacht war.[119)]

Trotz dieser günstigen personellen Voraussetzungen änderte sich der Charakter der Lehrerbildung im Vergleich zum vorangegangenen Jahr weit weniger als vorgesehen. Das Hauptschulamt sah sich gezwungen, auf die Einrichtungen für die Schulhelferausbildung in den Bezirken aufzubauen, duf die man zudem infolge des großen Lehrermangels entgegen ursprünglicher Absicht nicht verzichten konnte; sie sollte sogar erst 1949 endgültig aufgegeben werden. Das Hauptschulamt bedurfte 1946 erneut der Mitarbeit der Schulräte und Volksbildungsdezernenten in den Kursen und war auf ihre Vermittlung angewiesen, um geeignete Dozenten zu finden, die nun in großer Zahl gebraucht wurden, ebenso wie Mentoren, die ihre beratende Tätigkeit ohne Vergünstigungen ausübten.

Der neue Ausbildungsweg brachte auch deshalb keine markante Wendung, weil selbst achtmonatige Kurse bei dem Mangel an Arbeitsmaterial, vor allem an Fachliteratur und unter den schlechten Lebensverhältnissen des Jahres 1946 keine gründlichen Kenntnisse pädagogischer und didaktischer Fragen vermitteln konnten. So erklärt es sich, daß die Schulräte sehr skeptische Erwartungen gegenüber den Lehrfähigkeiten der ersten Kursabsolventen hegten.[120)]

Für die Initiatoren des Ausbildungsprojekts ergab sich darüber hinaus ein Problem daraus, daß in der Atmosphäre er-

neuter reformpädagogischer Ansätze, die in der Arbeit der Schulräte, Dozenten und Mentoren vorherrschte, wohl Interesse und Zustimmung für die Vereinheitlichung der Schulgliederungen geweckt wurde; die Initiatoren mußten jedoch feststellen, daß die den Kursen zugedachte schulpolitische Dynamik ausblieb. In Berlin kristallisierte sich kein entschiedener Einsatz für die von sowjetisch-kommunistischer Seite konzipierte Schulreform heraus, während er in der sowjetischen Zone in weit größerem Maße erreicht wurde. Mochten auch in Berlin anfangs noch das "antifaschistische" Reformkonzept im Vordergrund gestanden und die Diskussion bestimmt haben, so brachte auf dem Hintergrund der sich verändernden politischen Lage im Laufe des Jahres 1946 bald die sozialdemokratische Opposition abweichende Überlegungen zur Geltung, daneben meldeten sich zunehmend kirchliche Vertreter und bürgerliche Schulpolitiker, im besonderen auch die Gruppe der Studienräte zu Worte.

Die Vielfalt der Standpunkte in den zahlreichen Kursen - es standen 2400 Neulehrer in der Ausbildung[121)] - und in den Veranstaltungen zur politischen Bildung für alle Lehrer wurde zusätzlich dadurch ergänzt, daß die angelsächsischen Alliierten im Laufe des Jahres 1946 ihre Aufsichtsbefugnisse im Erziehungswesen in ihren Sektoren aktiver wahrnahmen und - wie im folgenden detailliert dargestellt wird - eine Diskussion zu fördern begannen, die der Vorbereitung für eine Schulgesetzgebung durch das zukünftige Stadtparlament dienen sollte und damit einer schnellen gelenkten Entscheidung entgegenlief.

2. Angelsächsische Umerziehung in den Auseinandersetzungen um die Berliner Schulreform (1945/48)

Aus dem Blickwinkel der Berliner Schulpolitik von 1945/46 stellt sich die Umerziehungspolitik der westlichen Besatzungsmächte vornehmlich als Reaktion auf die sowjetisch-kommunistischen Initiativen dar. So lange blieb in der Berliner Schulpolitik - wie im 1. Kapitel ausführlich dargestellt - der energische sowjetische Neuordnungsansatz der ersten Besatzungsmonate maßgeblich wirksam, den die westlichen Besatzungsmächte bei ihrer Ankunft in Berlin akzeptiert hatten, ohne allerdings auch damals in allen Einzelfragen mit ihm übereingestimmt zu haben. Während Frankreich seine Zurückhaltung auf Grund seiner relativ schwachen Position gegenüber den übrigen Alliierten sowie grundsätzlicher Anlehnung an die Sowjets zunächst weiter beibehielt und seine Interessen an der inneren Neuordnung Deutschlands auf sein Zonengebiet konzentrierte, zogen die beiden angelsächsischen Besatzungsmächte bald praktische Konsequenzen aus ihrer Kritik an der sowjetischen Schulpolitik in Berlin, so daß sich nach rund einem Jahr der gemeinsamen Besatzungserfahrungen ein selbständiges angelsächsisches re-education-Programm[1)] herauskristallisierte, das neben der von allen Alliierten befürworteten Entnazifizierung zunehmend personelle und finanzielle Kräfte für eine produktive Neuordnung mobilisierte. Die angelsächsische Opposition gegen ein einseitig motiviertes Schulgesetz, gegen die Beschränkungen des Religionsunterrichts und der Privatschulen, die gemäß ihrer Planung selbständig weitergeführte Entnazifizierung und schließlich der Aufbau eines eigenen Informationssystems durchbrachen im Laufe des Jahres 1946 das Monopol der sowjetisch-kommunistischen Führung im Berliner Schulwesen. Dabei bestärkten sie zugleich Schulpolitiker auf deutscher Seite, die mit den herrschenden Auffassungen nicht konform gingen, ihre Ziele öffentlich zu diskutieren.

Die angelsächsische Perspektive machte sich indes nicht nur

deshalb so zögernd geltend, weil weiterhin an Zusammenarbeit und Einverständnis mit den Sowjets festgehalten wurde, sondern weil Amerikaner und Engländer im Rahmen ihrer Planung für die Demokratisierung Nachkriegsdeutschlands kein detailliertes Konzept für den Bereich des Schulwesens entwickelt hatten. Ihre schulpolitische Opposition entstand vielmehr in erster Linie als Abwehr gegen die befürchtete undemokratische Entwicklung der Berliner Selbstverwaltung, durch die sie prinzipielle Ansprüche ihrer re-education-Ziele gefährdet sahen. Angesichts des sowjetisch-kommunistischen Systems fanden sie sich seit Beginn der gemeinsamen Besatzungspolitik im Juli 1945 veranlaßt, improvisiert Stellung zu beziehen sowohl gegenüber dem sowjetischen Partner wie gegenüber Deutschen, denen in Berlin bereits mehr politische Rechte eingeräumt worden waren, als die angelsächsische Planung vorgesehen hatte und in ihren westdeutschen Besatzungsgebieten zunächst zugestand. Zudem erhielt die angelsächsische Umerziehungspolitik dort auch deshalb ein anderes Gesicht, weil sich Engländer und Amerikaner allein mit Deutschen und unter ihnen mit einer meist schwächeren Linken der Sozialdemokraten und Kommunisten und zahlreichen bürgerlich-liberalen, konservativen und konfessionell gebundenen Vertretern auseinanderzusetzen hatten.

Die Besonderheiten der angelsächsischen Schulpolitik in Berlin erklären sich also dadurch, daß hier die Alliierten mit ihren unterschiedlichen Normen und Wertvorstellungen konkurrierten und zugleich dezidierten pädagogischen Vorstellungen zur Neuordnung von deutscher Seite gegenübertraten. Auf dem Hintergrund der Vier-Mächte-Regierung entstanden hieraus Konflikte, die nach Auffassung einer aufmerksamen britischen Beobachterin die Umerziehungspolitik der einzelnen Besatzungsmacht als eine Fehlkalkulation erweisen mußten. "The 're-education' of Germany by her conquerors seems even more improvable of fulfilment in Berlin than in the zones. If Military Government is the negation of democracy, quadripartite rule is its reductio ad absurdum."[2)]

In der Tat ist festzustellen, wie sich durch die Verpflichtung zu gemeinsamer Politik in Berlin die Umerziehungsbemühungen der Alliierten gegenseitig lähmten. Betrachtet man das Vorhaben der interkulturellen Einflußnahme indes im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Berliner Schulwesens, so ist festzuhalten, daß der permanente Konflikt zur Emanzipation deutscher Initiativen beitrug. Schneller und intensiver als in anderen Teilen Deutschlands gewannen in der ehemaligen Reichshauptstadt durch die mehrseitige und gegensätzliche Ermutigung, auch praktische Unterstützung von seiten der Alliierten deutsche Vorstellungen zur gesellschaftlichen Neuordnung eigenes Profil. Im Bereich des Schulwesens, in dem Berlin zudem schon vor dem Dritten Reich eine führende Position in Fragen der Demokratisierung eingenommen hatte, wurden erste Klärungen bereits im Laufe des Jahres 1946 herbeigeführt, also weit eher als dort, wo nicht die divergierenden Auffassungen der Alliierten eine Polarisierung bestärkten. Diese Auswirkungen waren allerdings von keiner der Besatzungsmächte beabsichtigt, weder von den Sowjets, die durch ihre zügige, genau vorbereitete Revolution der deutschen Verhältnisse gerade das Aufkommen abweichender Gesellschaftsmodelle verhindern wollten, noch von Amerikanern, Engländern und Franzosen, die mit langfristiger, womöglich jahrzehntelanger politischer und kultureller Einflußnahme rechneten, um eine liberale demokratische Wandlung zu erwirken.

Der im folgenden unternommene Versuch, die gegenseitige Beeinflussung von angelsächsischer und sowjetisch-kommunistischer Umerziehung und die Wirkung auf die Berliner Schulpolitik zu charakterisieren, geht absichtlich der Frage aus dem Wege, wie sich das angelsächsische Neuordnungskonzept auf die öffentliche Meinung auswirkte und in welcher Weise es pädagogische Wertvorstellungen prägte, da hierfür kein zuverlässiges Quellenmaterial vorliegt. Es fehlen persönliche Berichte und Meinungsbefragungen, die vorherrschende Tendenzen erkennen ließen, so daß allein - spekulativ- Vermutungen geäußert werden können. Wie bei der Darstellung der

sowjetisch-kommunistischen Neuordnung sollen vielmehr Ziele, praktische Maßnahmen und nachprüfbare Wirkungen untersucht werden, um Bedingungen des institutionellen Wandels im Schulwesen zu klären und darüber hinaus Hinweise auf Voraussetzungen interkultureller Bildungspolitik zu erhalten.[3)]

2.1 Erziehungspolitische Planungen für Deutschland

Ungeachtet der bald sichtbaren Gegensätze zwischen den Besatzungsmächten hat die Untersuchung von dem Faktum der allen Alliierten gemeinsamen Neuordnungsziele für Deutschland auszugehen, denn sie erklären die anfängliche Billigung der von den Sowjets in Berlin getroffenen Maßnahmen und die folgenreiche Bestärkung der sozialistischen Reforminitiative im Schulwesen.

Wie die Sowjets hatten die späteren westlichen Besatzungsmächte während des Zweiten Weltkrieges eine umfassende Neuordnung des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland beabsichtigt.[4)] Aus der Erfahrung, daß den Deutschen nach ihrer Niederlage im Ersten Weltkrieg eine Demokratisierung ihrer Verhältnisse nicht gelungen war und daß durch die zwölfjährige Diktatur Hitlers alle Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens geprägt waren, stimmten die Alliierten darin überein, die Entwicklung Deutschlands nach der Kapitulation nicht den Deutschen zu überlassen. Als allseits anerkanntes Ziel der Überwindung des Nationalsozialismus galt, Deutschland über den Weg der inneren Umstrukturierung aus seiner Isolierung herauszuführen und dem Kreis der "freien" Mächte zuzuordnen, um sich so gegen eine erneute Gefährdung des Friedens zu sichern. Dieses Ziel erforderte in ihren Augen, neben der politischen Führung öffentliche Institutionen wie gesellschaftliche Verhaltensweisen in die spätere Besatzungskontrolle einzubeziehen.

Über Mittel und Zweck der Einflußnahme wurde allerdings keine vergleichbare Einigkeit erreicht; bereits während der Planungsphase vor der deutschen Kapitulation zeichneten sich

grundlegende Unterschiede ab. Allein die sowjetische Regierung bereitete sich auf eine systematische Umorganisation der gesellschaftlichen Institutionen unter ihrer Kontrolle vor. Die französischen Überlegungen konzentrierten sich auf eine lang anhaltende kulturelle Einflußnahme in allen Erziehungseinrichtungen bei politischer Dezentralisierung,[5] während zahlreiche Engländer und Amerikaner in leitenden Stellungen ihre Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten lenkten, in Deutschland eine in ihrem Sinne demokratische Moral des individuellen und öffentlichen Lebens zu begründen, ohne sich dabei auf bestehende Erziehungsinstitutionen festzulegen: "The task of changing the German mind is one which involves more than reeducation in the academic sense. It involves a total transformation of basic German beliefs, folkways, and attitudes. Above all it makes imperative a change in German behavior in relation to public and international affairs. ... the approach to this problem has been guided at all times by this Government's intention, to eradicate all traces of Nazi and militaristic thinking among the German people and to foster attitudes and ideas favorable to democracy, humanitarian ethics, and peace."[6]

Die Planungen der Engländer und Amerikaner in der "Psychological Warfare Division" des gemeinsamen Oberkommandos beschäftigten sich nach dem Problem der Entnazifizierung in der Hauptsache mit dem der Selbstverwaltung wie mit dem Presse- und Informationswesen, da man meinte, in diesen Bereichen am ehesten Grundlagen für die Demokratisierung schaffen zu können. Wenig Gewicht als Ansatzpunkt der Umerziehung erhielten demgegenüber die traditionellen pädagogischen Einrichtungen, am wenigsten die Schule. Sie nahm weder eine annähernd so bedeutende Schlüsselstellung wie in der sowjetischen Planung ein, in der die formelle Erziehung in der Schule, neben der in Jugendverbänden, Universitäten und Parteien als Mittel der Bewußtseinsveränderung hoch eingeschätzt wurde; noch spielte die Schule in den angelsächsischen Überlegungen eine ähnliche Rolle wie bei den französischen Planern, die sie als einen legitimen und wirk-

samen Ort für die Vermittlung französischer Kultur an die nachwachsende Generation in Deutschland betrachteten.[7)]

Die geringe Aufmerksamkeit gegenüber dem Schulwesen, die zahlreiche Bekundungen über die Bedeutung der Erziehung bloß verbal widerlegten, schlug sich auch im militärischen und zivilen Organisationsstab für Nachkriegsdeutschland nieder: Im alliierten Oberkommando wurde das Erziehungswesen allein von einer Unterabteilung der "Education and Religious Affairs Division" bearbeitet, die auf amerikanischer Seite über rund zehn Mitarbeiter verfügte, als die gesamte Beratungsgruppe für die Besetzung Deutschlands (US Control Group Council for Germany) um 2000 Personen beschäftigte. Selbst als sich nach einjähriger Besatzung zunehmend die Auffassung durchsetzte, daß die Schule ein wirksames Feld der Umerziehung darstellen könne, verfügte der ständige Stab der amerikanischen Militärregierung über nicht mehr als rund sechzig Mitarbeiter und erfuhr auch jetzt keine ähnlich großzügige personelle und finanzielle Unterstützung wie die Abteilungen für politische Führung, Wirtschaft und Informationswesen.[8)]

Entscheidender Orientierungspunkt der schulpolitischen Planungen vor der Kapitulation war die Entnazifizierung der Lehrerschaft und der Schulverwaltung, der Lehrpläne und Schulbücher; daneben faßte man die Dezentralisierung des Schulwesens ins Auge, die mit der zunehmenden Beteiligung Deutscher an der Reorganisation der Schulen und der Herstellung neuer Lehrbücher einhergehen sollte.[9)] Eine grundlegende Schulreform wurde noch nicht vorgesehen, obwohl auch schon damals die später immer wieder nachdrücklich bekundete Auffassung bestand, daß im deutschen Schulaufbau mit seiner Betonung der Klassenunterschiede "eine längst unzeitgemäß gewordene aristokratische und militärische Tradition" nachwirke, der Oberschicht Privilegien vorbehalten seien und bloße Stoffvermittlung weithin den Unterricht beherrsche.[10)] In der Planung wurden die Schulen zunächst vornehmlich unter dem Gesichtspunkt gesehen, Kinder und Jugend-

liche von der Straße fernzuhalten.

In der Geringschätzung der Schule als Ansatzpunkt der Umerziehung der Deutschen wirkte sich die während des Krieges entstandene Kollektiv-Schuld-These aus, die in der Regierung und in der Öffentlichkeit der Vereinigten Staaten starke Resonanz, hingegen in Großbritannien - vor allem auf Grund des wirtschaftlichen Interesses an Deutschland - weit weniger Anhänger gefunden hatte. Aus der Überzeugung von der alleinigen und uneingeschränkten Schuld des gesamten deutschen Volkes an den Verbrechen des Nationalsozialismus und des Krieges wurde mit teilweise unerbittlicher Konsequenz der Schluß gezogen, daß Deutschland jede Möglichkeit, sich erneut zu einer Großmacht zu entwickeln, genommen werden müsse, um den errungenen Sieg über den Nationalsozialismus nicht zu gefährden. Die von den Vertretern der Kollektivschuld geforderte "austerity-Politik" ging davon aus, daß der festgefügte deutsche Volkscharakter keine freiheitliche Entwicklung zulasse, selbst wenn die Alliierten äußere Lebensverhältnisse änderten. Das führte zu der Forderung, daß die deutschen Institutionen, unter ihnen auch die Schulen, auf ein Minimum ihrer Funktionen reduziert, wenn nicht beseitigt werden müßten, da auch sie keine Ansätze für die Demokratisierung enthielten. - Dieser Politik gegenüber setzten sich im Planungsstab des angelsächsischen Oberkommandos nachdrücklich Engländer für den Versuch ein, unbeschadet aller Schuldfragen Denken und Verhalten der Deutschen demokratisch zu beeinflussen und ihnen zugleich einen relativ selbständigen Wiederaufbau zuzugestehen.[11)] Die Auseinandersetzungen um diese beiden Perspektiven der Neuordnung absorbierten einen großen Teil der Planungsenergie, ohne zu verbindlichen Entschlüssen zu führen, so daß noch während des ersten Besatzungsjahres Maßnahmen der Bestrafung, der Rehabilitierung und der Förderung deutscher Initiativen unvermittelt nebeneinander standen.

In der Erziehungsabteilung des angelsächsischen Oberkom-

mandos war zwar die Perspektive der liberalen Demokratisierung Deutschlands vorherrschend, doch kam es selbst hier nicht zu einem einheitlichen schulpolitischen Konzept, da schon über zwei grundsätzliche Ausgangsfragen kein Konsensus erzielt wurde:[12] Sollten sich die konkreten Umerziehungsbemühungen auf die institutionalisierten Formen der Erziehung - Schule Universität, Erwachsenenbildung("formal education") - stützen und in diesem Rahmen für geeignetes Lehrpersonal, für die Revision des Lehrplans und der Lehr- und Lernmittel sorgen oder sollte eine Umerziehungsstrategie entwickelt werden, die über dieses vergleichsweise begrenzte Ziel hinaus das Ziel der gesamtgesellschaftlichen Neuordnung, der "reconstruction of the entire pattern of German life" anstrebte. Zwar rechnete auch dieses Konzept großer Reichweite mit den Gegebenheiten der formalen Umerziehung, bezog aber über sie weit hinausgehend die Institutionen des politischen und kulturellen Lebens ein und relativierte damit den Schulbereich, der im übrigen schon durch die Skeptiker der re-education-Chancen in der Planung der Besatzungsherrschaft weit zurückgedrängt wurde.

Die ausschlaggebende Erklärung für die untergeordnete Rolle der Schulerziehung in der Planungsphase vor der deutschen Kapitulation liegt indes in dem primären Interesse an der Entnazifizierung und Demilitarisierung aller Lebensbereiche, in dem die Vertreter der repressiven und der liberalen Deutschlandpolitik grundsätzlich übereinstimmend die Voraussetzungen jeglicher Neuordnung sahen. Diesem konzentrierten Interesse gegenüber konnten die Überlegungen zu weiteren Schritten der Umerziehung, im besonderen zur Klärung von Zielen und Reformen im Schulwesen nur geringe Aufmerksamkeit auf sich ziehen, obwohl im Laufe der letzten Kriegsmonate die Verfechter der "austerity-Politik" ihren entscheidenden Einfluß verloren hatten.

So wurden in der Grundsatzerklärung des Oberkommandierenden der amerikanischen Streitkräfte für die bevorstehende Besetzung Deutschlands[13] umfangreiche Kontrollfunktionen detailliert festgelegt und daneben vage Aussichten und Erwä-

gungen zur Neuorientierung bekannt gegeben, für die auch keine institutionellen Bedingungen genannt wurden. Auf der einen Seite war die Besatzungskontrolle bei der Schließung der Schulen und der Wiedereröffnung nach gründlicher Entnazifizierung im personellen sowie im sachlichen Bereich vorgesehen. Dem wurde der allgemeine Auftrag an die einzelnen Kommandos hinzugefügt, an Ort und Stelle kurzfristige Programme für den Aufbau der Militärverwaltung zu entwickeln. Die Wiedereröffnung der Schulen wurde als bloßer Verwaltungsakt dargestellt, der weder das Problem der Dreigliedrigkeit noch das der Konfessionsschule erwähnte. Auf der anderen Seite stand der unspezifische Hinweis, in die Kontrolle positive Ansätze zur Neuorientierung einzubeziehen: "A coordinated system of control over German education and an affirmativ program of reorientation will be established designed completely to eliminate Nazi and militaristic doctrines and to encourage the development of democratic ideas."[14] Diese Formel des Sowohl-als-Auch, der die Sowjets inzwischen eine eigene konkrete Planung für die Neuordnung des deutschen Erziehungswesens entgegengestellt hatten, wurde auch in das Schlußprotokoll der Potsdamer Konferenz aufgenommen, in der die demokratische Entwicklung im Schulwesen wie zuvor in der amerikanischen Planung eine dem umfassenden Entnazifizierungskomplex untergeordnete Stellung erhielt.[15]

Konkrete Vorbereitungen für den Wiederaufbau des Schulwesens wurden allein in der Frage der Lehrbücher getroffen. Die amerikanischen und englischen Beauftragten für das deutsche Erziehungswesen in der "Psychological Warfare Division" bemühten sich seit Ende des Jahres 1944 um den Nachdruck von Schulbüchern aus der Zeit der Weimarer Republik, um der Anfangsschwierigkeit bei der Neueröffnung der Schulen nach der Kapitulation zu begegnen, die sich aus der Entfernung allen nationalsozialistischen Lehrmaterials ergeben würde.[16]

Diese Maßnahme wurde durchaus als Notlösung betrachtet, zu der sich die Erziehungsabteilung entschloß, weil sie mit ihrer geringen Mitarbeiterzahl nicht über Möglichkeiten verfüg-

te, in Kürze neue Schulbücher zu verfassen und bei ihr keine hinreichende Kenntnis der deutschen Verhältnisse vorhanden war, die dieses Unternehmen hätte sinnvoll erscheinen lassen. Darüber hinaus erklärt sich der Rekurs auf deutsche Schulbücher der Weimarer Republik aus zwei grundsätzlichen Tendenzen der schulpolitischen Planung, die auch in anderen Maßnahmen ihren Niederschlag fanden. Bei dem Studium der vornationalsozialistischen Verhältnisse stießen die angelsächsischen Planer auf demokratische Ansätze - "democratic elements", "democratic ferments" - an die nach ihrer Auffassung die Neuorientierung anknüpfen sollte.[17] Solche Ausgangspunkte sah man in den vielfältigen Versuchen, das dreigliedrige Schulsystem zu durchbrechen, in der Pflege der Elternmitarbeit, in den Aktivitäten der Lehrerverbände, in den Bemühungen um breitere Bildungsmöglichkeiten durch Volkshochschulen und Volksbibliotheken. Die positive Beurteilung dieser politisch schwachen Tradition der Weimarer Epoche führte zur Empfehlung früherer Schulbücher, die auch dann nicht zurückgenommen wurde, als man bei der flüchtigen Revision zahlreiche Nationalismen entdeckte. Des weiteren erklärt sich die Lehrbuchplanung aus jenem vor allem im Bereich des Schulwesens verfolgten Grundsatz, daß in Deutschland der Eindruck der oktroyierten Neuordnung zu meiden sei und sobald wie möglich Deutsche zur Mitarbeit herangezogen werden sollten. Diesem Grundsatz hoffte man unter anderem mit dem Nachdruck älterer deutscher Schulbücher gerecht zu werden, gegen die nicht der Vorwurf der fremden Propaganda erhoben werden konnte.[18]

Der Rückgriff auf vor-nazistische Schulbücher erwies sich indes schon nach kurzer Besatzungserfahrung als wenig wirksame Lösung eines Problems, auf das sich die sowjetische wie die französische Planung weit besser vorbereitet hatten. Zwar knüpfte auch die sowjetische Lehrbuchproduktion im Gegensatz zur Drucklegung literarischer Texte auf französischer Seite an Bücher der Weimarer Zeit an. Doch wurde dabei zur Vorschrift gemacht, daß bei der Überarbeitung die neu geschaffenen gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland

einzubeziehen seien. Damit wurde eine prinzipiell andersartige Auffassung von der Umerziehung bekundet; nicht die Besinnung auf ältere demokratische Verhältnisse in Deutschland war hier entscheidend, sondern die Aufklärung der Deutschen über die aktuellen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen.

Diese Konfrontation mit der sowjetischen Schulpolitik mag nicht wenig dazu beigetragen haben, daß in der amerikanischen Militärregierung - weniger in der englischen, die zu dieser Zeit ihre Arbeit auf politische Institutionen zu konzentrieren begann - die Verfechter einer aktiven, systematischen Einflußnahme zu Worte kamen. Die Propagandaarbeit, die seit Beginn der Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse mit besonderem Nachdruck auch im Bereich der Schule von den Amerikanern betrieben wurde, machte deutlich, daß man es bei der Förderung demokratischer Ansätze und dem Warten auf entsprechende deutsche Eigeninitiative nicht bewenden lassen wollte. Mit der Verbreitung der Verhandlungsberichte durch Presse, Funk und Film sollte bei den Deutschen die Einsicht in das Verbrecherische der nationalsozialistischen Herrschaft gefördert werden und zugleich die Besatzungsherrschaft legitimiert werden.[19] In Berlin machte im Februar ein Kommandanturbefehl den Lehrern zur Auflage, die Nürnberger Prozesse im Unterricht der oberen Klassen zu behandeln.[20] Damit wurde auch auf angelsächsischer Seite das Interesse an aktueller Aufklärungsarbeit im Berliner Schulwesen dokumentiert, das sie zuvor weitgehend den Sowjets überlassen hatte.

Das Vorgehen in der Schulbuchfrage erscheint charakteristisch für die Arbeit der englischen und amerikanischen Erziehungsplaner. Aus der bei ihnen verbreiteten Auffassung, daß die Deutschen in der Lage seien, demokratische Maximen zu übernehmen und eigene Ansätze weiterzuentwickeln und dafür ein langer Zeitraum ins Auge gefaßt werden müsse, überließen sie organisatorische Überlegungen der späteren Praxis, um dann an ihnen Deutsche zu beteiligen. Dieser Grundzug der angelsächsischen Planung für das Schulwesen

im Nachkriegsdeutschland macht auch verständlich, daß die Konfrontation mit der sowjetischen Schulpolitik in Berlin allein eine Reihe von ad-hoc-Maßnahmen herausfordern konnte, die sich erst schrittweise zu einem konstruktiven Programm kristallisierten. Als Vorleistung für die Besatzungszeit hatte man im angelsächsischen Planungsstab allein grundsätzlich geklärt, daß man zum einen die Deutschen mit den politischen und gesellschaftlichen Auffassungen westlich liberal-demokratischer Art bekannt machen müsse, ohne sie ihnen aufzwingen zu wollen.[21] Zum anderen war man zu der Ansicht gelangt, daß das "Bemühen, das Denken des deutschen Volkes umzuwandeln"[22] nur dann Erfolg haben könnte, wenn es gelänge, die hier vorhandenen Anfänge eines liberalen und demokratischen Bewußtseins wieder zu beleben und neu zu bestärken. Wurden in der sowjetischen Besatzungszone Maßnahmen zur Änderung des sozialökonomischen Systems ergriffen, um eine Wiederholung des Nationalsozialismus unmöglich zu machen - und dies war das Ziel aller Umerziehungskonzepte - so beabsichtigten die angelsächsischen Mächte optimistisch, einen beträchtlichen Raum der Freiheit für die Deutschen zu schaffen, um deren eigene liberale und demokratische Tradition wirksam werden zu lassen.[23]

Seit Beginn der Planung waren sich die angelsächsischen re-education-Vertreter darin einig, nicht selbständig in deutschen Erziehungsinstitutionen tätig zu werden, sei es im Unterricht, in der Lehrerbildung oder in der Schulbuch- und Lehrplangestaltung.[24] Deshalb beabsichtigten sie, sobald wie möglich ihnen geeignet erscheinende deutsche Schulfachleute an die Besatzungsregierung heranzuziehen. Demgegenüber hatten Franzosen und Sowjets schon vor der Kapitulation Maßnahmen getroffen, um ihrem Umerziehungsprogramm eine den deutschen Verhältnissen angemessene Durchführung zu sichern. Die französische Regierung verfügte für ihr System der direkten Kontrolle über eine große Zahl Germanisten und deutschsprachige Elsässer, die sich darauf vorbereiteten, sowohl die vorgefundenen Erziehungsinstitutionen nach französischem Vorbild umzuorganisieren als auch selbst ihr Kul-

turgut als Grundlage einer neuen deutschen "Weltanschauung" der heranwachsenden Generation zu vermitteln.[25] Im Vergleich dazu stellte die sowjetische Kaderschulung kommunistischer Funktionäre aus Deutschland eine der angelsächsischen Zielsetzung entsprechende, ihr jedoch überlegene Maßnahme dar. Die sowjetische Regierung entging damit dem Dilemma, Reformen einseitig oktroyieren oder die Durchführung von willig mitarbeitenden Deutschen abhängig machen zu müssen, und sie konnte später Engländern und Amerikanern gegenüber die Tatsache propagandistisch auswerten, daß es weitgehend Deutsche waren, die die Neuordnung durchführten.

2.2 Opposition gegenüber der sowjetisch-kommunistischen Schulpolitik[26]

Die in der angelsächsischen Planung und auf sowjetischer wie französischer Seite vertretene negative Ausgangsphase für eine deutsche Neuordnung - Entnazifizierung und Demilitarisierung -, die die Aufmerksamkeit erst einmal von der weiteren Umerziehungsproblematik ablenkte, erwies sich in Berlin sehr bald als fragwürdige Basis der einheitlich vorgestellten alliierten Schulpolitik.[27] Die auf der Potsdamer Konferenz gemeinsam festgelegte Richtlinie, alle Nationalsozialisten aus öffentlichen und halböffentlichen Ämtern und aus verantwortlichen Stellungen in wichtigen Privatunternehmen zu entfernen sowie nationalsozialistische und militaristische Lehren zu beseitigen, bot keine ausreichende Grundlage für eine von allen vier Besatzungsmächten in gleicher Weise gebilligte Praxis, da es nicht zu Ausführungsbeschlüssen kam. In ihren Zonen gingen die Alliierten ungehindert nach selbst gewählten Verfahrensweisen vor, die später auch durch die Bemühungen im Alliierten Kontrollrat nicht mehr vereinheitlicht werden konnten.[28] In Berlin bahnten sich indes seit Beginn der Zusammenarbeit Konflikte zwischen Sowjets und angelsächsischen Vertretern an, weil die Vier-Mächte-Regierung im Bereich des Schulwesens eine Einigung über die Praxis der Entnazifizierung und über das Verhältnis

von Entnazifizierung und Schulreform voraussetzte. Amerikaner und Engländer verzichteten jedoch zunächst darauf, ihre kontroversen Auffassungen zum Ausdruck zu bringen, indem sie auf der ersten gemeinsamen Sitzung im Juli 1945 die bis dahin getroffenen Maßnahmen der Sowjets als geltendes Recht anerkannten, also auch die schnelle und entschlossene Entnazifizierung durch die sowjetisch-kommunistische Führung sowie die im Juni begonnene Reorganisation des Schulwesens billigten, obwohl die angelsächsischen Planer nicht einmal eine sofortige Wiedereröffnung der Schulen vorgesehen hatten.[29)]

Amerikaner und Engländer sahen sich so in Berlin zu einem Zeitpunkt gezwungen, zu Fragen der konstruktiven Neuordnung Stellung zu nehmen, zu dem sie noch kaum über Erfahrungen mit deutschen Schulverhältnissen verfügten. Die im besonderen von den Amerikanern bis ins organisatorische Detail vorbereitete Entnazifizierung, die einen großen Stab ihrer Militärregierung noch lange in Anspruch nahm, ehe sie deutscher Durchführung überlassen wurde, hatten viele zugleich als Zeitgewinn einkalkuliert. Es sollte damit Gelegenheit gewonnen werden, an Ort und Stelle Möglichkeiten zu prüfen, die sich für eine von angelsächsischer Seite kontrollierte, indes von Deutschen getragene Neuordnung auf dem Gebiet der Erziehung boten. Der zweifachen Funktion der Entnazifizierung galt auch die Absicht, die Schulen frühestens im Herbst wiederzueröffnen, selbst wenn die offizielle Begründung allein besagte, daß die Zwischenzeit genutzt werden sollte, um zuverlässige Lehrkräfte zu versammeln, ausreichende Gebäude und gereinigtes Lehrmaterial zu beschaffen.[30)]

In der Berliner Situation war jedoch diese Planung, wie sie noch im August 1945 durch den Oberbefehlshaber der britischen Besatzungstruppen, Feldmarschall Montgomery, wiederholt verkündet wurde, nicht durchführbar.[31)] Die sowjetische Neuordnungspolitik hatte eine intensive Entnazifizierung des Schulwesens, wie sie von Amerikanern und Engländ-

dern vertreten wurde, hinfällig werden lassen und mit ihrer zügigen Reformarbeit den geplanten Rückgriff auf den status quo der Schulorganisation gegenstandslos gemacht. Die angelsächsischen Besatzungsvertreter sahen sich in Berlin durch ihre pragmatische Haltung und ihr Vertrauen auf die Chancen der demokratischen Urteilsbildung in der Alliierten Kommandantur in die Defensive gedrängt gegenüber den Sowjets, die den negativen Aspekt der Schulpolitik - Entnazifizierung und Kontrolle - unmittelbar mit einem konstruktiven Umerziehungsprogramm koordiniert hatten.

Wenn auch infolge des sporadischen Quellenmaterials zur Arbeit in der Alliierten Kommandantur der Konflikt der angelsächsischen Besatzungsmächte zwischen eigenen Grundsätzen und der von ihnen im Juli 1945 sanktionierten sowjetischen Schulpolitik nicht detailliert begründet werden kann, so ist an der nach wenigen Monaten praktizierten Opposition in den noch nicht vollständig geregelten Fragen des Religionsunterrichts und des Privatschulwesens ein spezifisches Merkmal angelsächsischer Umerziehungspolitik in Berlin abzulesen: Sie wandte sich gegen eine Verstaatlichung des Schulwesens, die divergierenden Interessen verschiedener Gesellschaftsgruppen nicht gerecht zu werden versprach.[32)]

Erschwert wurde der angelsächsische Einspruch, selbst wenn er sich nicht gegen Kommandanturbeschlüsse richtete, durch die Zusammensetzung der Berliner Selbstverwaltungskörperschaften - Magistrat und Bezirksämter, die in den ersten Monaten der Besatzungszeit nahezu uneingeschränkt durch sowjetisch orientierte Kommunisten und Sozialisten beherrscht wurden. In ihnen fanden die englischen und amerikanischen Erziehungsoffiziere vorerst wenig aktive Mitarbeiter, zumal sie gemäß ihrer re-education-Planung nicht großzügig eine breite Basis anstrebten, sondern die Zusammenarbeit mit einzelnen Deutschen in verantwortlicher Stellung bevorzugten, die ihrem anti-autoritären Persönlichkeitsideal und ihrer liberal-demokratischen Lebensform Rechnung trugen.

Kennzeichnend für diese Situation, in der die Alliierten ge-

genüber den Deutschen und auch untereinander ihren Status als Besatzungsmacht zu dokumentieren wünschten, war der Kommandanturbeschluß vom 4. September 1945, nach dem alle grundsätzlichen Änderungen in der Arbeit und Verwaltung der Berliner Schulen vor ihrer Durchführung dem Erziehungsausschuß der Alliierten Kommandantur mitzuteilen waren.[33] Diese Kontrollfunktion erwies sich für die angelsächsischen Besatzungsmächte insofern von praktischem Nutzen, als sie die direkte Zusammenarbeit von Sowjets und Hauptschulamt erschwerte und Eigenmächtigkeiten auf deutscher Seite, wie sie im Bereich des Religionsunterrichts und des Privatschulwesens vorkamen, verhindert werden konnten. Zwar vertraten Amerikaner und Engländer ebenfalls im Grundsatz die staatliche Schulhoheit und setzten sich auch in ihren Zonen für sie ein. In Berlin wandten sie sich indes dagegen, daß die einheitliche Schulaufsicht Sonderinteressen unberücksichtigt ließ, weil sie hierdurch die Liberalisierung des Erziehungswesens, für die sie beispielhaft ihre eigenen vielfältigen Schulorganisationen auf privater Basis anführten, gefährdet sahen. Auf der Grundlage des Kontrollgesetzes vom September 1945 erhoben sie seit November 1945 wirksamen Einspruch gegen Maßnahmen von Lehrern, Schulleitern und zuständigen Behörden, die oft aus eigener Initiative den Religionsunterricht aus den staatlichen Schulen zu verdrängen und die Zahl privater, vornehmlich allgemeinbildender konfessioneller Schulen zu verringern suchten.[34]

In ihren Stellungnahmen zur Frage des Religionsunterrichts brachten Amerikaner nachdrücklich, weniger entschieden die Engländer, ihre Interpretation des auf der Potsdamer Konferenz allseitig akzeptierten Grundsatzes zum Ausdruck, daß das Erziehungswesen in Deutschland so überwacht werden müßte, daß eine erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen möglich gemacht werde.[35] - Unbeschadet des grundlegenden Prinzips amerikanischer Demokratie, daß Staat und Kirche zu trennen seien, wurde von nicht wenigen die Überzeugung vertreten, daß Kirche und kirchliche Organisationen - ausgenommen die Einrichtung der Deutschen Kirche - einer der weni-

gen vom Nationalsozialismus weitgehend frei gebliebenen Bereiche sei, die deshalb - ähnlich den schulpolitischen Ansätzen in der Weimarer Republik - zu einem Element des Wiederaufbaus und der Neuorientierung werden könnten.[36] Daraus wurde die politische Richtlinie entwickelt, den kirchlichen$ und religiösen Bereich bei den Eingriffen, die sich im Laufe der Entnazifizierung als notwendig erweisen würden, weitgehend auszusparen, an der Lösung der in diesem Bereich auftretenden Probleme allein beratend, helfend und ermutigend teilzunehmen und darüber hinaus schon bald internationale Beziehungen der Kirchen in Deutschland zu fördern.[37] Betont wurde, daß Protestanten, Katholiken, Juden und auch kleinere Glaubensgemeinschaften an der Förderung in gleicher Weise teilhaben sollten. Man glaubte, daß ein "neubelebtes und gekräftigtes religiöses Leben in Deutschland", wie es L.D. Clay formulierte, in Verbindung mit toleranten Grundsätzen der Schulverwaltung die Liberalisierung des Erziehungswesens unterstützen würde und daß eine Schule, die die verschiedenen religiösen Bekenntnisse unter strenger Beachtung gegenseitiger Duldung bewußt berücksichtige, zu einem Übungsplatz für demokratisches Verhalten werden könne, auf dem der Grundsatz zu erproben sei: "Gleiches Recht für alle, Vorrechte für keinen".[38]

Diese optimistische Vorstellung sahen jedoch viele von ihnen dadurch tangiert, daß die in Deutschland überlieferten Beziehungen zwischen Staat, Schule und Kirche dem Prinzip der Toleranz und dem Grundsatz der liberalen Neuordnung nicht immer einen Dienst erwiesen hatten. In den Erziehungsansprüchen der katholischen Kirchen beargwöhnten auch Amerikaner erneut einen weltanschaulichen Monopolanspruch, der totalitärem Denken Vorschub leistete. So übten Amerikaner und Engländer in ihren Zonen bald unüberhörbare Kritik am konfessionellen Schulwesen, während sie in Berlin - ebenfalls aus dem Grundsatz der Liberalisierung heraus - im Gegensatz zur konsequent staatlichen Alternative dafür plädierten, konfessionelle Schulen nicht auszuschließen und praktisch zu sichern suchten, daß Religionsunterricht in al-

len Schulen denen erteilt wird, deren Eltern es wünschten.[39]

Neben der direkten Opposition gegen die antireligiöse und auch antiliberale Vereinheitlichung der Berliner Schule muß der erfolgreiche Einspruch gegen die schnelle Sanktionierung der sowjetisch-kommunistischen Neuordnung in der Form eines Schulgesetzes als wichtige Konsequenz angelsächsischer Umerziehungspolitik festgehalten werden.[40] Da Amerikaner und Engländer die bestehenden Selbstverwaltungskörperschaften nicht als demokratisch legitimierte Institutionen anerkannten, waren sie auch nicht gewillt, ihnen die Entscheidung über die Schulreform zu überlassen, zumal die bereits vorgelegten Pläne zwar Privilegien der Oberschicht abzubauen versprachen, aber keine Gewähr gaben, daß unterschiedliche Bildungsziele und pädagogische Vorstellungen einzelner Gesellschaftsgruppen nach liberal-demokratischen Prinzipien berücksichtigt werden. In ihrer Kritik an der Legitimation des Magistrats und der Einseitigkeit der Neuordnungspläne in der Alliierten Kommandantur und in der Öffentlichkeit betonten die angelsächsischen Besatzungsmächte unnachgiebig ihren Standpunkt, daß ein Schulgesetz Gegenstand deutscher parlamentarischer Entscheidung zu sein habe und eine freie Meinungsbildung voraussetze, die zugleich Teil der Umerziehung sei.

Die Opposition gegenüber der herrschenden Berliner Schulpolitik 1945/46 entstand als Reaktion auf den sowjetischen Machtanspruch, neben die mit wachsender Entschiedenheit ein eigener Ansatz gestellt wurde, für den die Zurückdrängung der Sowjets eine Vorbedingung darstellte. Opposition und selbständige re-education-Praxis entsprachen damit zwei unterschiedlichen Funktionsebenen. Mißt man - wie in den vorangegangenen Ausführungen - die angelsächsische Umerziehungspolitik in Berlin an ihren Auswirkungen auf die sowjetisch-kommunistische Neuordnung, so erscheinen drei Sachverhalte bedeutsam:

- Dem Magistrat wurde auferlegt, von jeder eigenmächtigen Veränderung im Berliner Schulwesen abzusehen und jegliches

Reformvorhaben der Alliierten Kommandantur zu unterbreiten. In der Kommandantur fanden die bald eingereichten Schulreformpläne des Magistrats nicht die notwendige einstimmige Billigung.

- Die vom Magistrat betriebene Herauslösung des Religionsunterrichts aus der Schule wurde rückgängig gemacht und den Eltern das Recht gegeben, über die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht selbst zu entscheiden.

- Die Diskussion um die Berliner Schulreform, die in der ersten Zeit die Parteien und Verbände der Linken bestimmten, wurde vielseitiger und detaillierter, vor allem dadurch, daß Gesichtspunkte der bürgerlichen Parteien, der Kirchen und individuelle Stellungnahmen nicht organisierter Persönlichkeiten stärker zur Geltung kamen.

Beurteilt man hingegen das Vorgehen von Amerikanern und Engländern aus dem Blickwinkel ihrer eigenen Zielsetzungen, dann stellen sich folgende Sachverhalte als dominierend dar:

- Als erste Voraussetzung für die Demokratisierung der Schule nach der Entnazifizierung galt eine gewisse Konsolidierung der materiellen Verhältnisse. Eine "Erste-Hilfe-Politik" für Lehrer, Schüler, Schulgebäude und Lehrmaterial wurde in größerem Maße seit 1946 in Gang gebracht, um die notwendigsten Lebens- und Arbeitsansprüche zu befriedigen und von da aus zur Veränderung von Verhaltens- und Denkweisen vorzudringen.[41)]

- Als zweite Voraussetzung für die Neuordnung der Schule wurde die liberal-demokratische Meinungs- und Willensbildung zu institutionalisieren gesucht. Der Aufbau des Presse- und Informationswesens sowie die Begründung der parlamentarischen Selbstverwaltung in Berlin sollten die Grundlage dafür schaffen, daß der Wandel des nationalsozialistischen Normen- und Wertsystems nicht in die Bahn totalitärer Machtansprüche sowjetischer Prägung geriet. Das beherrschende Interesse der angelsächsischen Umerziehungspolitik galt also der Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit auf eigens dafür geschaffenen Wegen der Kommunikation mit den Deutschen sowie

in den vorhandenen Institutionen der Schule.

2.3 Selbständige Reformansätze

Die Intensivierung der angelsächsischen Umerziehungsbemühungen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens nach der rigorosen Entnazifizierung, der "negativen Phase", wurde seitens ihrer Vertreter als "konstruktive Annäherung" gesehen,[42] in der zuvor zurückgedrängte Ziele in den Vordergrund treten sollten: "A program of effective reeducation in the lasting pacification of Germany ..., in which the United States will assist the Germans in democratizing the structure and functioning of their educational system."[43] Im Zuge dieser Neuorientierung wurde im Jahre 1947 unter Mitwirkung des Militärgouverneurs L.D.Clay die bis dahin untergeordnete Erziehungssektion zu einer Hauptabteilung, "Education and Cultural Relations Division", ausgebaut, die später in Berlin unter allen Hauptabteilungen den größten Mitarbeiterstab beschäftigte.[44] Die in diesem Zusammenhang in der amerikanischen und auch in der britischen Zone weitgehend erst eingeleitete Diskussion um Erziehungsreformen stieß allerdings in Berlin auf bereits fest umrissene Positionen.

Der aktive Ansatz der angelsächsischen, besonders der amerikanischen Erziehungspolitik, deren erste Maßnahmen bereits zu Beginn des Jahres 1946 zu beobachten waren, ist als Ausdruck einer neuen politischen Strategie zu sehen, die sich im September 1946 in der Stuttgarter Rede des amerikanischen Außenministers Byrnes öffentlich dokumentierte.

Die "dauerhafte Befriedung Deutschlands", der auch die Schulreformen dienen sollten, darf jedoch nicht als idealistische Zielsetzung der Demokratisierung gesehen werden, so sehr dieses Motiv auch in den offiziellen Äußerungen in den Vordergrund gestellt wurde. Das neue Programm der reorientation muß vielmehr, wie vor allem J. Gimbel wahr-

scheinlich zutreffend darstellt, als Komplex sowohl demokratischer Ideale als auch vitaler amerikanischer - und britischer - Lebensinteressen angesehen werden, die meist mit Vorrang über die Besatzungspraxis entschieden. In der jetzt einsetzenden Politik der Neuordnung manifestierten sich die elementaren Absichten, Besatzungskosten zu reduzieren, indem den Deutschen sukzessiv Regierungsfunktionen übertragen wurden, in Deutschland und im westlichen Europa eine leistungsfähige Wirtschaft aufzubauen, ein privatkapitalistisches System zu sichern und die sowjetische Machtexpansion einzudämmen. Die geistige Einflußnahme auf dem Wege der Information und Erziehung sollte nicht zuletzt die Diskrepanz zwischen demokratischem Ideal und politischer Lenkung seitens der Militärregierung verringern.[45)]

Die Umorientierung der angelsächsischen Deutschlandpolitik und die sich nach dem zweiten Nachkriegsschuljahr merklich bessernden Unterrichtsbedingungen, die ebenso zum größeren Interesse am Erziehungswesen und seiner Reformierung beigetragen haben,[46)] verschafften zugleich jenen Vertretern der Umerziehung mehr Gehör, die über eine isolierte Neuordnung des Schulwesens hinaus eine umfassende Veränderung des pädagogischen Denkens mit dem weiteren Blick auf die Integration Deutschlands in die westliche Staatenwelt anstrebten. Diese nachdrücklich vorgetragenen Zielsetzungen bestärkten die amerikanische Regierung, die JCS-Weisung 1067 vom April 1945 zu revidieren, die in erster Linie die Politik der Entnazifizierung und der Restriktion deutscher Initiative vorsah. Die Grundsatzerklärung der amerikanischen Regierung zur Frage der Umerziehung Deutschlands vom 5. Juni 1946, die die Revision einleitete, verlagerte das Gewicht zugunsten der Wiederherstellung des kulturellen Lebens in Deutschland.[47)] Von einem "umfassenden Programm für seine Rehabilitation" erhoffte man die erneute Anerkennung der Prinzipien der Gerechtigkeit ("re-establishment of universally valid principles of justice"), die unter der nationalsozialistischen Herrschaft vollständig mißachtet worden seien. Als die dem Umerziehungsprogramm zugrunde liegen-

den Prinzipien der Gerechtigkeit wurden aufgezählt: Die Verpflichtung aller Menschen und Völker gegeneinander, die Respektierung des Individuums, das Recht des Bürgers auf Teilnahme an der Regierung, die Geltung der Wahrheit im Zusammenleben der Menschen und Toleranz zwischen Kulturen und Rassen. Die entscheidende Wirkung der Aufklärungsarbeit versprach man sich von der Grundsatz der "wahren" Information, der allein zur unbedingten Anerkennung der Gerechtigkeit führen könne: "Experience with Nazism proves what evil consequences flow from the suppression of truth ... the untrammeled pursuit of truth is a prerequisite for the maintenance of justice."[48)]

Für die Realisierung dieser Grundsätze wurde vorgesehen, soweit wie möglich jene "Kräfte" in Deutschland zur Mitarbeit heranzuziehen, die eine Anerkennung des Umerziehungsprogramms zu unterstützen versprachen ("German resources which offer promise of developing ideals and institutions in harmony with the above stated universally valid principles of justice.") Dies bedeutete, in Worten der erziehungspolitischen Praxis, Organe und Einrichtungen der Selbstverwaltung sowie die Elternschaft zu unterstützen und zu ermutigen, sich selbständig mit Reformplänen zu befassen. Im besonderen wurde die seit Beginn der Besatzungszeit sorgfältig und sehr vorsichtig geförderte Beratungstätigkeit solcher deutscher Pädagogen unterstützt, deren demokratische oder sozialistische, auf jeden Fall antifaschistische Haltung und deren schulreformerische Ziele sie den Amerikanern empfahlen.[49)] Von den deutschen Beratern erwartete man, daß sie die wenigen deutschen Vertreter eines demokratischen Schulsystems bestärkten und Vorschläge vorlegten, die der deutschen Entwicklung Rechnung trügen; es wurde indes nicht die Möglichkeit einbezogen, daß die selbständige Initiative der Berater von sich aus Bereitschaft für Erziehungsreformen weckte und für eine breite Basis für die Verwirklichung sorgte.

Die Grundsatzerklärung vom 5. Juni 1946 bestätigte die schon begonnene Aufklärungsarbeit und legitimierte die Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und Schulpolitiker aus den Verei-

nigten Staaten, die auf die weitere Förderung des re-education-Projekts im Bereich des Erziehungswesens drängten. - Die Vertreter Großbritanniens teilten zwar die neue Ausrichtung der amerikanischen Politik, zeigten sich jedoch zurückhaltender und weniger optimistisch. Sie empfahlen nicht mit derselben Überzeugung ihre Lebensformen wie ihre angelsächsischen Partner den "american way of life". Auf Grund jüngster Erfahrungen mit der Erziehungsreform im eigenen Lande sahen viele Vertreter die demokratische Neuordnung des deutschen Schulwesens allein als Ergebnis eines langen Demokratisierungsprozesses, der durch direkte Maßnahmen wohl beschleunigt werden konnte, der aber in ausschlaggebendem Maße auf die kulturelle und schulpolitische Vergangenheit in Deutschland aufzubauen hatte.[50] Bestärkt wurde die Zurückhaltung gegenüber aktiver Reformierung dadurch, daß die britische Regierung bei ihrer ungünstigen Wirtschafts- und Finanzlage kein umfangreiches Hilfsprogramm für Deutschland durchführen konnte. Der selbständige Ansatz konzentrierte sich deshalb auf Organisationen für Lehreraustausch und Jugendbegegnungen, die dazu beitragen sollten, die von angelsächsischer Seite immer wieder kritisierte geistige Isolierung Deutschlands zu durchbrechen. So war es zunehmend die Initiative der amerikanischen Militärregierung, die die neue aktive Phase der anfangs einheitlichen angelsächsischen Umerziehungspolitik bestimmte.

In Berlin hatte die amerikanische Militärregierung schon seit Beginn des Jahres 1946 ihre Propaganda- und Informationsarbeit im besonderen auch im Hinblick auf das Schulwesen verstärkt.[51] - Als sie feststellen mußte, daß die Sowjets ihr im Berliner Sender kein Einspruchsrecht einräumten, richtete sie im Februar 1946 ein eigenes Drahtfunknetz ein.[52] Sie bauten zur gleichen Zeit ein Informationszentrum mit einem Vortrags- und Diskussionsprogramm auf und mit einer Bibliothek amerikanischer Bücher und jener deutschen Bücher, die während des Nationalsozialismus verboten waren.[53] Vertreter des Schulwesens, der Universitäten, der Regierung und Vertreter von Rundfunk und Zeitungen begaben sich in größe-

rer Zahl mit der Absicht nach Deutschland, ihre Auffassungen über eine liberale Demokratie bekannt zu machen.[54] Während sich die Engländer bei ihrer Umerziehungsarbeit seit Beginn vornehmlich auf die Wirkung von Institutionen einer demokratischen Landesverfassung verließen, um durch sie den "gutinformierten und gewissenhaften Staatsbürger" zu fördern,[55] bedienten sich die Amerikaner einer Vielzahl von Methoden, um ihrem Programm Gehör zu verschaffen. Sie suchten, alle Bereiche öffentlichen Interesses in ihre Demokratisierungspläne einzubeziehen "mit den Mitteln der Information und der Erziehung, mit Zeitschriften, Zeitungen, dem Rundfunk, Büchern, dem Film, dem Theater, Konzerten, Vorträgen und Versammlungen, in Tagungssälen der Gewerkschaften, in Schulen und in Kirchen".[56] Eine zunehmend genauer geplante Ergänzung fanden diese Methoden der Einflußnahme in einem Programm von Austauschreisen, durch die die Deutschen über ihre Grenzen hinwegsehen und angelsächsische Demokratie schätzen lernen sollten.[57] - Dementsprechend breite Aufgabengebiete entstanden für die Beauftragten der Militärregierung. Sie hatten für Aufsicht, Kontrolle, Ermutigung und materielle Unterstützung in Schulen und Hochschulen, Jugendgruppen, Erwachsenenbildung, in Frauenvereinen, religiösen und künstlerischen Einrichtungen und in den neuen Informationszentren zu sorgen.[58] Eine schwerwiegende Beschränkung der Umerziehungspolitik mußte die amerikanische Regierung in Berlin in ihrer Jugendgruppenarbeit hinnehmen, auf die sie größere Hoffnungen als auf alle anderen Umerziehungsprojekte setzte. In ihrer Zone hätte sie die Jugendarbeit umgehend nach eigener Planung in Angriff genommen. Indem die Alliierte Kommandantur Berlin jedoch während der ersten beiden Besatzungsjahre keine Einigung über die Zulassung von Jugendverbänden erzielte, ergab sich daraus für die Amerikaner eine enge Begrenzung der geplanten "direkten Aktion".[59]

Während die intensivierte Umerziehungsarbeit von weit vorausschauenden Planern mit umfassenden Zielsetzungen neue Impulse erhielt, setzte sich zugleich angesichts der ersten

Besatzungserfahrungen die Auffassung durch, daß die begonnene Aufklärungsarbeit nicht schon gesellschaftliches Denken und Verhalten in Deutschland verändern konnte. Auch bei den optimistischen Vertretern verbreitete sich Zurückhaltung gegenüber den "anfänglich grandiosen Ideen" eines baldigen grundsätzlichen Wandels des deutschen Charakters durch die Arbeit der Militärregierung. Die Bemühungen konzentrierten sich zunehmend darauf, "durch Beispiele und Appelle an die Vernunft zu überzeugen", von der Aufklärungsarbeit erhoffte man allein, daß sie dazu beitrug, "ein Volk heranzubilden ..., das sich seiner Rechte und Freiheiten stärker bewußt ist."[60] Weitreichende Zielsetzungen wurden auf die Absicht reduziert, nationalsozialistische und militaristische Lehren in den verschiedenen Bereichen des Erziehungswesens soweit wie möglich durch demokratische Anschauungen zu ersetzen, um damit "einen Boden zu bereiten", auf dem aus deutscher Initiative demokratische Überzeugungen wachsen könnten.[61]

Gegenüber den angelsächsischen Mächten stützte sich die sowjetische Besatzungsmacht in Berlin bei der Wahrnehmung ihrer ebenso vielfältigen Interessen auf ein enges Netz von Institutionen, die eigens zum Zweck des gesellschaftlichen Wandels geschaffen waren, sowie auf vorhandene, die eine Umgestaltung im Sinne der beabsichtigten Neuordnung erfuhren: Die Abteilung für Volksbildung im Magistrat, die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung, die Kommunistische Partei (seit April 1946 Sozialistische Einheitspartei), der Berliner Sender, neben der Parteipresse Tageszeitungen, die seit dem ersten Besatzungsmonat erschienen (Tägliche Rundschau, Berliner Zeitung), der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund, der Jugendverband Freie Deutsche Jugend, der Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands, nicht zuletzt die Berliner Universität, die gegen den Einspruch der westlichen Alliierten der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung unterstellt wurde.

Die Vertreter der amerikanischen und englischen Umerziehungspolitik befanden sich im Vergleich dazu während des

ersten Besatzungsjahres stark im Nachteil. Da sie staatliche Institutionen viel zurückhaltender für ihr Umerziehungsprogramm beanspruchen wollten und konnten und ihr eigenes Informationssystem erst im Aufbau begriffen war, lag die Realisierung ihres Programms bei jenen Beratern, die im Auftrage öffentlicher und privater Stellen nach Deutschland kamen. Die Chancen der Umerziehung waren damit weitgehend von deren persönlichen Qualitäten und von der Aufnahmebereitschaft der Deutschen abhängig.

Die Informationsarbeit und die Hilfeleistungen seit Beginn des Jahres 1946 hatten das Schulwesen vorerst in der Hauptsache im Hinblick auf den äußeren Wiederaufbau und die Abhilfe des Lehrermangels berücksichtigt. Den Ansatz zu fundierter pädagogischer Diskussion bildete erst der Bericht einer von der amerikanischen Regierung autorisierten Untersuchungskommission über das deutsche Erziehungswesen vom September 1946, der als maßgebliche Analyse offiziell anerkannt wurde.[62] Zusammen mit der Grundsatzerklärung vom 5. Juni 1946, auf die er sich berief und zu deren Verwirklichung er beitragen sollte, bildete der Bericht den Ausgangspunkt für die intensivierte Umerziehungspraxis im Bereich des Schulwesens, die durch die enge Verbindung von pädagogischer Aufklärungsarbeit und materieller Unterstützung gekennzeichnet ist.[63] Auf ihn stützten sich auch im folgenden Jahr die amerikanischen Vertreter im Alliierten Kontrollrat, als sie ihren Vorstoß zugunsten einer für alle Zonen und Berlin einheitlichen Schulreform unternahmen. Durch Verhandlungen mit dem sowjetischen Besatzungspartner sollte es ihnen hier gelingen, ihr Schulreformprogramm zur verbindlichen Direktive für alle deutschen Schulgesetze zu erheben; der Erfolg blieb allerdings ein bloßer Prestigegewinn, da die einheitliche politische Basis zu jener Zeit schon verloren war.[64]

Der Bericht der Untersuchungskommission ging von einer Charakterisierung des derzeitigen deutschen Erziehungswesens aus, wie sie sich den amerikanischen Beobachtern in den Ländern der US-Zone und im amerikanischen Sektor von Berlin

anbot, und entwickelte auf dieser Grundlage Reformvorschläge, mit denen der Versuch unternommen wurde, vorhandene Formen mit wünschbaren Inhalten in Verbindung zu setzen unter ausdrücklicher Berücksichtigung der materiellen und personellen Lage der Erziehungseinrichtungen. So hielten es die Verfasser trotz des unbedingt geforderten einbahnigen Schulaufbaus, bei dem es keine Überschneidungen verschiedener Schulzweige geben sollte, als Zugeständnis an das Gewohnte und bei dem gegenwärtigen Mangel an Gebäuden "durchaus für richtig", die 7. und 8. Klassen der Volksschulen "vorläufig" bei den sechs unteren Klassen zu belassen, die als die für alle Schüler gemeinsame Unterstufe auszubauen war. Die Oberstufe - die Klassen sieben bis zwölf und die Berufsschule - sollte nach Empfehlung der Kommission in einer Schule organisiert werden; entsprechend der vorigen Einschränkung hieß es hier "soweit als möglich".[65)]

Die Art, in der die für die Berichterstatter problematische Frage des Religionsunterrichts behandelt wurde, läßt erkennen, daß die Einschränkungen und Kompromisse nicht nur daher rührten, daß angesichts der äußeren Schwierigkeiten im Schulwesen Reformziele zurückgesteckt wurden. Nach genauen Feststellungen über Bekenntnis- und Simultanschulen, über die Verteilung der Konfessionen und die örtlichen Verschiebungen durch Flüchtlingswanderungen versagten sich die Kommissionsmitglieder einem generellen Lösungsvorschlag für die zukünftige Handhabung des Religionsunterrichts.[66)] Sie betonten die Tatsache, daß den Befragungsergebnissen zufolge die Mehrzahl der Bevölkerung den Religionsunterricht wünsche und hoben abschließend hervor, daß es notwendig, wenn auch schwierig sei, die Rechte der jeweiligen Minderheiten zu berücksichtigen. Sie wollten die derzeitige Praxis der amerikanischen Militärregierung, nur Simultanschulen einzurichten, allein als eine vorübergehende Regelung auf Grund der äußeren Schwierigkeiten verstanden wissen, die sobald verlassen werden sollte, wie "die Umstände und der Wunsch der Bevölkerung eine Änderung rechtfertigen".

Diese Betrachtung der Frage des Religionsunterrichts be-

zeugt erneut den Anspruch des angelsächsischen Umerziehungskonzepts zu reformieren, nicht zu revolutionieren.[67] Der Rückgriff auf historische Gegebenheiten und jüngst entstandene Bedingungen wurde allerdings hier als Selbstzweck dargestellt: als Wahren der Kontinuität. - Hier stellt sich das erziehungspolitische Programm der Amerikaner in seinem grundsätzlichen Gegensatz zu dem sowjetischen dar, das die Veränderung der Gesellschaft und der Erziehung aus dem Blickwinkel des zu verwirklichenden Ideals unmittelbar durchzusetzen suchte.

Im Hinblick auf Berlin darf aus dem Votum für eine sechsjährige gemeinsame Grundschule nicht geschlossen werden, daß die achtjährige Grundschule, die hier gefordert wurde, auf amerikanischer Seite auf grundsätzliche Ablehnung stieß.[68] Auch als die westlichen Besatzungsmächte zu Beginn des Schuljahres 1946/47 einer achtjährigen Grundschule, wie sie gerade in der sowjetischen Zone eingeführt worden war, nicht zustimmen wollten, sprachen sie sich nicht im Prinzip gegen einen solchen Schulaufbau aus.[69] Sondern sie wandten sich mit dem Einspruch gegen die in ihren Augen nicht demokratische Praxis der Reform, die sie befürchten ließ, daß über eine neue Schulorganisation die Reformierung des Inhalts ihrem Zugriff entgleiten könnte.[70]

Die Strategie des vorherrschenden angelsächsischen Umerziehungskonzepts, aus einer vorgängigen Veränderung der Gesellschaftsauffassungen heraus einen Institutionswandel zu motivieren, fand in dem Kommissionsbericht auch darin eine Bestätigung, daß in den Empfehlungen das Hauptgewicht nicht auf Fragen der Organisation, sondern auf Fragen der inneren Schulstruktur gelegt wurde, also auf die Umgestaltung des Verhältnisses zwischen Lehrern, Schülern und Eltern und der Schüler untereinander sowie auf die Revision der Lehrpläne für die allgemeinbildenden und die Berufsschulen. Als Ziel der Umgestaltung wurde die "Entwicklung demokratischen Bürgersinnes" ausgesprochen, zu der die intensivere Beschäftigung mit den Sozialwissenschaften (Geschichte, Geo-

graphie, Staats- und Heimatkunde) einen wichtigen Beitrag leisten sollte. Als Voraussetzung eines "demokratischen Bürgersinnes" sahen die Verfasser "Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensgestaltung", wie sie aus Gemeinschaftsaufgaben, Klassenausschüssen, Diskussionsgruppen, Schulbeiräten und Schülervereinigungen erwachsen können. Besonderen Wert legte man auf eine breite Skala der Betätigungsmöglichkeiten für Schüler und Lehrer, um nicht das Gesichtsfeld auf eine bestimmte politische Ideologie einzuengen.[71] Die Schule sollte ein Lernen individuellen Sozialverhaltens ermöglichen, das sich in der Abkehr von inhaltlich fixierten Verhaltensschemata an dem Freiheitsspielraum des Einzelnen orientierte.

Die gegenüber den bestehenden deutschen Institutionen geübte Reserve setzte sich in den folgenden Jahren in der Leitung der amerikanischen Erziehungsabteilung durch. Eine ihrer führenden Persönlichkeiten betonte, daß der erste Wiederaufbau notwendigerweise größeres Interesse an der äußeren Organisation mit sich gebracht habe, dann aber die Erkenntnis zur Geltung gekommen sei, daß die Förderung des demokratischen Verhaltens am wenigsten durch die Arbeit am Schulaufbau zu erreichen sei: "The emphasis was removed from structural change in education and placed on the aim and spirit of education, the equalization of opportunity, the importance of the human element in educational systems, the importance of co-operation. ... The types of school organization or structure, for example, are of less importance to the future of Germany and the world than what is taught, how it is taught, and by whom it is taught." - Der Kommissionsbericht war ein richtungsweisendes Dokument dieser Umerziehungsstrategie.[72]

Die Empfehlungen des Berichts mußten einen zwiespältigen Eindruck angesichts des häufig wiederholten Zieles hervorrufen, die Umerziehung auf einsichtige Überzeugung gründen zu wollen, wo es erklärte Absicht der Amerikaner war, die "deutsche Gesinnung" zu ändern. Daraus entstand die fragwür-

zeugt erneut den Anspruch des angelsächsischen Umerziehungskonzepts zu reformieren, nicht zu revolutionieren.[67] Der Rückgriff auf historische Gegebenheiten und jüngst entstandene Bedingungen wurde allerdings hier als Selbstzweck dargestellt: als Wahren der Kontinuität. - Hier stellt sich das erziehungspolitische Programm der Amerikaner in seinem grundsätzlichen Gegensatz zu dem sowjetischen dar, das die Veränderung der Gesellschaft und der Erziehung aus dem Blickwinkel des zu verwirklichenden Ideals unmittelbar durchzusetzen suchte.

Im Hinblick auf Berlin darf aus dem Votum für eine sechsjährige gemeinsame Grundschule nicht geschlossen werden, daß die achtjährige Grundschule, die hier gefordert wurde, auf amerikanischer Seite auf grundsätzliche Ablehnung stieß.[68] Auch als die westlichen Besatzungsmächte zu Beginn des Schuljahres 1946/47 einer achtjährigen Grundschule, wie sie gerade in der sowjetischen Zone eingeführt worden war, nicht zustimmen wollten, sprachen sie sich nicht im Prinzip gegen einen solchen Schulaufbau aus.[69] Sondern sie wandten sich mit dem Einspruch gegen die in ihren Augen nicht demokratische Praxis der Reform, die sie befürchten ließ, daß über eine neue Schulorganisation die Reformierung des Inhalts ihrem Zugriff entgleiten könnte.[70]

Die Strategie des vorherrschenden angelsächsischen Umerziehungskonzepts, aus einer vorgängigen Veränderung der Gesellschaftsauffassungen heraus einen Institutionswandel zu motivieren, fand in dem Kommissionsbericht auch darin eine Bestätigung, daß in den Empfehlungen das Hauptgewicht nicht auf Fragen der Organisation, sondern auf Fragen der inneren Schulstruktur gelegt wurde, also auf die Umgestaltung des Verhältnisses zwischen Lehrern, Schülern und Eltern und der Schüler untereinander sowie auf die Revision der Lehrpläne für die allgemeinbildenden und die Berufsschulen. Als Ziel der Umgestaltung wurde die "Entwicklung demokratischen Bürgersinnes" ausgesprochen, zu der die intensivere Beschäftigung mit den Sozialwissenschaften (Geschichte, Geo-

graphie, Staats- und Heimatkunde) einen wichtigen Beitrag leisten sollte. Als Voraussetzung eines "demokratischen Bürgersinnes" sahen die Verfasser "Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensgestaltung", wie sie aus Gemeinschaftsaufgaben, Klassenausschüssen, Diskussionsgruppen, Schulbeiräten und Schülervereinigungen erwachsen können. Besonderen Wert legte man auf eine breite Skala der Betätigungsmöglichkeiten für Schüler und Lehrer, um nicht das Gesichtsfeld auf eine bestimmte politische Ideologie einzuengen.[71] Die Schule sollte ein Lernen individuellen Sozialverhaltens ermöglichen, das sich in der Abkehr von inhaltlich fixierten Verhaltensschemata an dem Freiheitsspielraum des Einzelnen orientierte.

Die gegenüber den bestehenden deutschen Institutionen geübte Reserve setzte sich in den folgenden Jahren in der Leitung der amerikanischen Erziehungsabteilung durch. Eine ihrer führenden Persönlichkeiten betonte, daß der erste Wiederaufbau notwendigerweise größeres Interesse an der äußeren Organisation mit sich gebracht habe, dann aber die Erkenntnis zur Geltung gekommen sei, daß die Förderung des demokratischen Verhaltens am wenigsten durch die Arbeit am Schulaufbau zu erreichen sei: "The emphasis was removed from structural change in education and placed on the aim and spirit of education, the equalization of opportunity, the importance of the human element in educational systems, the importance of co-operation. ... The types of school organization or structure, for example, are of less importance to the future of Germany and the world than what is taught, how it is taught, and by whom it is taught." - Der Kommissionsbericht war ein richtungsweisendes Dokument dieser Umerziehungsstrategie.[72]

Die Empfehlungen des Berichts mußten einen zwiespältigen Eindruck angesichts des häufig wiederholten Zieles hervorrufen, die Umerziehung auf einsichtige Überzeugung gründen zu wollen, wo es erklärte Absicht der Amerikaner war, die "deutsche Gesinnung" zu ändern. Daraus entstand die fragwür-

dige Situation, daß sie "auf der einen Seite zögerten, den Deutschen gewaltsam Meinungen einzutrichtern, auf der anderen Seite aber nicht ruhig zuzusehen vermochten, wenn die Deutschen es unterließen, von sich aus Stellung zu nehmen."[73] Diese Problematik spiegelte sich in vollem Maße in dem Bericht, Seine Veröffentlichung in deutscher Sprache geschah nach den Worten der Verfasser in der Absicht, die Deutschen zur Diskussion über ihre Erziehungsprobleme zu veranlassen und öffentliche Kritik an dem Bericht zu fördern; von dem "wahrhaft demokratischen und humanen Geist des Berichtes" wurde erwartet, daß er eine bessere Verständigung Deutschlands und Amerikas herbeiführen würde; schließlich sollte der Bericht von der in den USA üblichen pragmatischen Betrachtung pädagogischer Probleme Kenntnis geben.[74]

Mit der Ermunterung zu öffentlicher Kritik an den Feststellungen der Kommission, das heißt an Ansichten von Vertretern der Besatzungsmacht, wurde ein Prinzip bestätigt, das die Grundsatzerklärung vom 5. Juni 1946 das Recht auf Teilnahme jedes Bürgers an der Regelung politischer Fragen genannt hatte. Indem jedoch vorausgesetzt wurde, daß der Bericht in einem demokratischen und humanen Geist verfaßt sei, mußte damit eine fundamentale Kritik gegenstandslos werden; die Kritik wurde reduziert auf Einzelfragen, die die Zustimmung zu den Grundannahmen nicht in Frage stellten. Die Auseinandersetzung mit den Ansichten und Vorschlägen der amerikanischen Vertreter spielte sich demnach im Rahmen der von jenen gewünschten demokratischen Lebensformen ab, so daß der Vorwurf der Amerikanisierung aus den eigenen Reihen wie von deutscher Seite nicht ohne Berechtigung erhoben wurde.[75] Der Anspruch, erstrebenswerte Ziele dargestellt und im eigenen Verhalten vorbildliche demokratische Lebensformen bezeugt zu haben, deutete auf ein Selbstverständnis mit missionarischem Charakter hin, das zugleich nicht ohne Überheblichkeit war, wenn auf die politischen Verfehlungen der Deutschen und ihre "Räubermoral" hingewiesen wurde. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß das umfassende ideelle Wunschbild - zumindest in der Auffassung der Berichterstat-

ter - mit der Überzeugung in Einklang gebracht wurde, daß man das deutsche Erziehungswesen verstehen lernen und hier vorhandene Lösungsmöglichkeiten erkunden müsse.[76] Indem damit der moralische Anspruch, um beispielhafte Lebensweisen zu wissen, allein auf deren Sinn und Ziel, nicht aber auf deren konkrete Formen bezogen wurde, blieb der Weg frei, bestehende Formen zu modifizieren, anstatt sie zu beseitigen, und über die beibehaltene Institution tradierte und empfohlene Maximen miteinander zu vereinbaren.

2.4 Liberalisierung der deutschen Schulerziehung

Der neue Ansatz in der amerikanischen Umerziehungspraxis unterstützte nurmehr vorherrschende Tendenzen in der Berliner Schulreformdiskussion, nachdem durch angelsächsischen Druck die grundlegende Entscheidung getroffen worden war, über das Schulgesetz erst in der neu gewählten Stadtverordnetenversammlung entscheiden zu lassen.-Die seit Beginn der Besatzungszeit erörterten Reformmöglichkeiten hatten gezeigt, daß sich in Berlin eine breite Mehrheit für die Revision des dreigliedrigen, mit Privilegien verbundenen Schulsystems, für Schulgeldfreiheit und für demokratische und an den Gesellschaftsverhältnissen orientierte Lehrpläne einsetzte.[77] Wenn es auch in Gestalt der noch zu kennzeichnenden "christlich-traditionalen" Reformideologie eine nicht zu übersehende Opposition gegen liberale, sozialistische und kommunistische Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Schulorganisationen und Umorientierung des Unterrichts gab, bestand doch für die angelsächsische Seite kein Grund zur Annahme, daß die konservative Richtung etwa wie in Bayern eine Restauration eines mehrgliedrigen, konfessionellen Schulwesens durchzusetzen vermochte; eher konnten sich Amerikaner und Engländer zum Einspruch gegen einseitig sozialistische Forderungen veranlaßt sehen.

Diese Kräfteverteilung in der Berliner Reformdiskussion bestärkte die angelsächsischen Besatzungsmächte in der Zurück-

haltung gegenüber der parlamentarischen Auseinandersetzung um das Schulgesetz im Jahre 1947. Da sie ohnehin nicht befürworteten, im Hinblick auf Einzelfragen, wie Differenzierung des Unterrichts durch Kurse, Pflege altsprachlicher Bildung, Lehrplangestaltung, unbedingt verbindliche Empfehlungen auszusprechen, sondern solche speziellen Regelungen den Deutschen eher überließen, zogen sie sich in Berlin darauf zurück, Lösungen zu unterstützen, die auch die Ansprüche von Minderheiten berücksichtigten. So wurden die Umerziehungsbemühungen hier frühzeitig auf den Einfluß in Fragen der Erziehungsziele, Lehrinhalte und Unterrichtsmethoden konzentriert, während im besonderen die Amerikaner in ihrer Zone - am stärksten in Bayern, weniger im "fortschrittlicheren" Württemberg-Baden, Hessen und Bremen - einen über die innere Schulstruktur weit hinausgehenden Einfluß geltend machten. Ähnlich dem von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung im August 1946 veranstalteten Pädagogischen Kongreß in Berlin organisierten sie wenig später zentrale Konferenzen und erhoben die Kommissionsempfehlungen vom September 1946 zur verpflichtenden Richtlinie für neue Schulgesetze.[78)]

In Berlin verblieben sie bei der anfänglichen Zurückhaltung, auch als die parlamentarische Mehrheit mit dem neuen Schulgesetz nicht in vollem Umfang den angelsächsischen Auffassungen Rechnung trug und obwohl sie mit der Kontrollratsdirektive 54 über eine rechtliche Handhabe verfügten, in die Diskussion einzugreifen. Ausschlaggebend dafür mag die Tatsache gewesen sein, daß die entscheidenden Zielsetzungen anerkannt waren. Das geforderte einbahnige Schulsystem, der Vollzeitschulbesuch für Sechs- bis Fünfzehnjährige und der anschließende dreijährige Berufsschulbesuch, wenn nicht die allgemeinbildende Schule bis zum achtzehnten Lebensjahr besucht wurde, sowie Koedukation, Schulgeldfreiheit, freie Lernmittel und Gewährung von Erziehungsbeihilfen waren Ziele der Direktive, die in der Berliner Öffentlichkeit, in den großen Parteien und im Magistrat schon zuvor breite Zustimmung gefunden hatten. Die schulorganisatorischen Empfehlungen der Direktive berührten zu-

dem nicht neuralgische Punkte der Berliner Diskussion, wie vor allem die Frage des Religionsunterrichts, die trotz der alliierten Regelung vom Januar 1946 noch immer heftige Kontroversen hervorrief.[79] Demgegenüber wurden in dem im November 1947 verabschiedeten Schulgesetz die Empfehlungen für die Ergänzung der pädagogischen Aufgaben - Erziehungs- und Berufsberatung - nicht berücksichtigt, der schon aus der Zeit der Weimarer Republik bekannte Elternrat wurde nur vage einbezogen, die Beteiligung der weiteren Öffentlichkeit an Schulfragen fand keine Erwähnung. Privatschulen wurden als unzulässig erklärt.[80]

Die Zurückhaltung gegenüber der Gesetzesdiskussion erscheint bezeichnend für die angelsächsische Umerziehungspraxis im Bereich der Schule, die sich im Laufe des Jahres 1947 herausbildete. Der Grundsatz, deutsche Initiative abzuwarten, die Reserve gegenüber institutionellen Festlegungen und die Betonung der informellen Verhaltensänderung wiesen auf eine Interessenrichtung hin, die sich von dem staatlich gelenkten Zugriff auf das Erziehungswesen seitens der Sowjets grundsätzlich unterschied.

Wie in den Anfängen pädagogischer Aufklärungsarbeit während des ersten Besatzungsjahres galt in der folgenden Phase der Umerziehung die zentrale Aufmerksamkeit dem Ziel, ein schulpolitisches Denken bei den Deutschen zu initiieren, das sie zu demokratischen Entscheidungen veranlaßte: "It is a fundemental MG principle that the Germans must reorganize their own schools and create a new school system out of their own intellectual and spiritual resources. However, Military Government through its officers will endeavour to give every aid possible in professional matters, and render every assistance possible in accordance with general MG policy."[81] Im Oktober 1948 fand diese Praxis noch einmal eine nachdrückliche Bestätigung, die zugleich dem Vorwurf der Amerikanisierung begegnen sollte: "The job of reorienting or re-educating the German people must be accomplished by themselves with our guidance and leadership. ... Those who would strive here for the unaccomplished ideal in the United States have

no place in an environment which generates realism. ... We will bring to the German people evidence of educational progress in other European countries."[82)]

Nach diesem Grundsatz wurden im Laufe des Jahres 1947 die schon zuvor begonnenen Vorhaben, im besonderen von amerikanischer Seite, mit wachsendem finanziellem und personellem Aufwand betrieben. Auch weiterhin ging die Einflußnahme von eigens dafür geschaffenen Einrichtungen und von informeller Zusammenarbeit zwischen Amerikanern, Engländern und Deutschen aus; Eingriffe in deutsche Institutionen wurden soweit wie möglich vermieden. So erweiterte man das Programm des Informationszentrums und richtete eine Leihbibliothek mit einem umfangreichen Angebot an amerikanischer Belletristik und sozialwissenschaftlicher, insbesondere auch pädagogischer Literatur ein. Der RIAS nahm ein regelmäßiges Schulfunkprogramm in seine Sendungen auf.[83)] Ein Ausschuß amerikanischer und deutscher Erzieher für Lehrbuchfragen wurde konstituiert, der als erstes Ergebnis im März 1947 revidierte Richtlinien für Genehmigung und Gebrauch von Schulbüchern vorlegte, die eine Grundlage für eine neue Lehrbuchproduktion schufen, nachdem man sich bis zu diesem Zeitpunkt damit beholfen hatte, Bücher aus der Zeit der Weimarer Republik mit geringfügigen Veränderungen neu aufzulegen.[84)] Im August 1947 wurde ein Curriculum and Textbook Writing Center eingerichtet (später erweitert zum Educational Service Center), das Lehrer mit pädagogischen, psychologischen und soziologischen Ergebnissen der amerikanischen Forschung unter dem Blickpunkt einer offenen und verständnisvollen Haltung gegenüber dem Schüler bekannt machen sollte.[85)] Wenn auch exakte Angaben über die Wirkung dieser Aufklärungsarbeit nicht möglich sind, darf wohl zuverlässig angenommen werden, daß sie zur Liberalisierung des Unterrichtsstils und der Lehrpläne und zur Anwendung neuer, vielseitiger Lehr- und Lernmethoden beitrug, zumal sich hier angelsächsische und deutsche Reformvorstellungen oftmals ergänzten.

Charakteristisch für die Praxis der "indirekten Aktion" war das Bemühen, in der Zusammenarbeit mit Lehrern, Schu-

len und Schulverwaltung den Eindruck der Kontrolle zu vermeiden, obwohl in der Tat Kontrollfunktionen wahrgenommen wurden. Aufsicht und Kontrolle wurden von deutscher Seite vermutlich auch deshalb weniger registriert, weil die Förderung des Gemeinschaftslebens in den Vordergrund gestellt wurde und dabei unterschiedliche persönliche Beziehungen zu amerikanischen und englischen Erziehungsoffizieren zustande kamen, die außerhalb einiger verbindlicher Anweisungen für die Schulorganisation über einen breiten Ermessensbereich in pädagogischen Fragen verfügten. Neben den Erziehungsoffizieren kamen die zahlreichen Politiker zu Worte, die Deutschland besuchten - Wissenschaftler, Vertreter der Kirchen und Gewerkschaften wie Vertreter öffentlicher und auch privater Institutionen des Erziehungswesens -, für die keine bindenden Richtlinien bestanden. Sie konnten ihren Beitrag zur Lösung der anstehenden pädagogischen Fragen nach eigener Überzeugung gestalten und waren daher auch unabhängig in ihrem Kontakt zu Deutschen.

Die geringe Reglementierung der Umerziehungsbemühungen und die Unterstützung sehr verschiedenartiger Projekte lassen es in dieser Phase noch weniger als in der vorangegangenen zu, Ziele und Praxis eindeutig zu kennzeichnen. Es ist zu betonen, daß es sich um ein Bündel bevorzugter Wertvorstellungen und Verhaltensweisen handelte, die weiterhin auch in den Heimatländern, vor allem in den Vereinigten Staaten, Gegenstand der Kontroversen waren, zumal zunehmend die Reformbedürftigkeit der eigenen Erziehungseinrichtungen erörtert wurde. - Ein Konsensus scheint sich hinsichtlich einer Reihe von Forderungen für die Neuordnung des deutschen Schulwesens herausgebildet zu haben, die fast übereinstimmend in der Direktive 54 und in einem offiziellen amerikanischen Bericht aufgezählt wurden:[86)] Angleichung der Erziehungsbedingungen für alle Schüler durch ein einbahniges Schulsystem, durch Schulgeldfreiheit und durch Erziehungsbeihilfen;
Demokratisierung der inneren Schulstruktur durch einen möglichst umfassenden gemeinsamen Unterricht;
Demokratisierung der Schulverwaltung;

breitere Teilnahme der Eltern und der Öffentlichkeit an Schulangelegenheiten;
Bereicherung der Lehrpläne durch sozialwissenschaftliche Fächer zur Klärung und Förderung sozialer Beziehungen und durch Berufsberatung und berufliche Vorbereitung;
Verbesserung der Lehrmittel, der Lehrmethoden und der Erziehungsberatung;
Förderung pädagogischer Forschungsvorhaben im Dienste der Anpassung der Schule an sich wandelnde Unterrichtsbedingungen;
Entwicklung der Hochschulen und der Lehrerbildung nach den für die allgemeinbildenden Schulen geltenden Prinzipien.

Weniger eindeutig als die Ziele sind die methodischen Ausgangspunkte der praktischen Arbeit zu umgrenzen. Relativ klar können allein zwei Tendenzen abgelesen werden, die sich schon in dem Kommissionsbericht vom September 1946 abzeichneten: die historisch-theoretische Unterweisung der Deutschen und die empirische Untersuchung der Erziehungsbedingungen. Der historisch-theoretische Ansatz wurde vornehmlich von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern getragen, die die institutionelle Orientierung und das materielle Hilfsprogramm des ersten Besatzungsjahres als unzureichende Grundlage der Umerziehung ansahen. Sie beabsichtigten eine umfassende Aufklärung über die angelsachsische Demokratie im allgemeinen und über das amerikanische Schulwesen, für das sie beispielhafte oder auch vorbildliche Geltung beanspruchten.[87] Daneben trat bei den amerikanischen Erziehungsbeauftragten ein verstärktes pragmatisches Interesse hervor, das sich in Meinungsbefragungen zu Bedingungen und Problemen der Schulerziehung dokumentierte und damit den analytischen Ansatz der Expertenkommission weiterführte.[88]

Die empirischen Untersuchungen gingen von der Auffassung aus, daß schulpolitische und pädagogische Empfehlungen nicht nur von angelsächsischen Maximen aus zu treffen seien, sondern auch an deutsche Erziehungsbedingungen adäquat anzuknüpfen hätten. Die einschlägigen Fragenkataloge zeigen ein primäres Interesse an bestimmten Einstellungen zur Er-

ziehung,die als Ausgangsbasis der beabsichtigten Verhaltensänderung angenommen wurden. Schwerpunkte dieses selektiven Zugangs zum deutschen Schulwesen lagen bei Zielsetzungen der Schulerziehung, Auffassungen über gesellschaftliche Beschränkungen der verschiedenen Schultypen, über das nationalsozialistische Erziehungswesen und seine Lehrerschaft, bei der Einschätzung des Geschichtsunterrichts, beim konfessionellen Schulwesen und der Frage des Religionsunterrichts. Daneben wurde stets das Problem des Lehrermangels, der fehlenden Unterrichtsräume und Lehrmittel berücksichtigt.

Der Art der Fragestellungen und den Kommentaren zu den Befragungsergebnissen ist zu entnehmen, daß die von Deutschen bekundete Geringschätzung des Zieles, zum selbständigen, kritischen Denken zu erziehen, gegenüber dem weit höher gewerteten Ziel der Berufsvorbereitung und der Erziehung zur Disziplin auf amerikanischer Seite als grundlegendes Hindernis der schulischen Umerziehung gesehen wurde, die als ersten Anspruch vertrat, der jungen Generation zur Bewältigung autoritärer Verhaltensmuster zu verhelfen.[89)] Als eine ebenso ungünstige Vorbedingung mußte die Tatsache registriert werden, daß sich eine "große Mehrheit" der Befragten dafür aussprach, "fähige und erfahrene alte Lehrer" ("good old capable and experienced teachers") trotz früherer Zugehörigkeit zur NSDAP in ihrem Beruf tätig sein zu lassen, und daß eine beträchtliche Anzahl - in Berlin 24%, in Stuttgart 14% - meinten, die Entlassung von Lehrern, die Mitglied der NSDAP waren, habe keine günstige Wirkung auf das Erziehungssystem. Negativ wurde auch vermerkt, daß etwa die Hälfte der Befragten den Geschichtsunterricht, der nach amerikanischer Auffassung wesentlich zum Verständnis und zur Ablehnung der nationalsozialistischen Vergangenheit beitragen konnte, nicht in dieser Bedeutung einschätzten und viele das Verbot des Geschichtsunterrichts nicht als Mangel betrachteten, es vielmehr im Zusammenhang mit amerikanischen Fehldeutungen der deutschen Vergangenheit sahen. Eine vergleichbare Indifferenz gegenüber gesellschaftlichen

Bedingungen des bestehenden Schulsystems mußte aus einer Untersuchung in Württemberg-Baden abgelesen werden, wo sich 62% der Befragten mit ihm einverstanden erklärten, obwohl immerhin 44% meinten, sozialer Status wirke sich dahingehend aus, daß nicht alle Schüler eine ihren Fähigkeiten angemessene Schulbildung erreichen.[90] - Eine auf amerikanischer Seite optimistische Auffassung über Demokratisierungsmöglichkeiten in der deutschen Schule entstand aus der mehrmals bekräftigten Zustimmung der Befragten zur Einrichtung lokaler Schulelternschaften.[91]

Derartige Bestandsaufnahmen des Erziehungssystems unter den leitenden Gesichtspunkten der erstrebten Neuorientierung bestimmten neben dem zuvor genannten theoretischen Aufklärungsinteresse die Umerziehungspraxis, ohne daß es die Quellenlage allerdings zuläßt, die Bedeutung der beiden Tendenzen gegeneinander abzuwägen. Im Hinblick auf den Einfluß der angelsächsischen Umerziehung auf das Berliner Schulgesetz, dem hier speziell nachgegangen werden sollte, darf indes wohl gesagt werden, daß das Gesetz in weitghender Übereinstimmung mit ihr konzipiert wurde, ohne daß die angelsächsischen Besatzungsmächte reglementierend in die Diskussion eingriffen, die sie selbst in die Kompetenz der Berliner Schulverwaltung verwiesen hatten. Vielmehr suchten sie die Aufmerksamkeit auf soziale, pädagogische, psychologische Implikationen neuer Schulstrukturen zu lenken und damit auf ein pragmatisches Interesse am Schulgesetz, deren institutionelle Regelungen sie in beiden vorherrschenden Ansätzen ihres Umerziehungskonzepts gar nicht grundsätzlich erörtert hatten.

Die Anleitung zur pragmatischen Betrachtung sahen sie auch deshalb für immer notwendiger an, weil die Gesetzesdiskussion mit einer Fülle parteipolitischer Fragen verflochten war, die aus der Sicht der Erziehungsbeauftragten von der Demokratisierung der inneren Schulstruktur ablenken mußte.

Ein weiterer Grund der Reserve ist in dem Verständnis für die Lage jener zu sehen, an die sich die Erziehungsvorha-

ben wandten. Amerikaner und Engländer erkannten und berücksichtigten, daß der Wirkung des Erziehungsprogramms, das an Schüler, Lehrer und Eltern herangetragen wurde, im Jahre 1947 enge Grenzen gezogen waren. Ein schwerwiegendes Hindernis für eine baldige Resonanz lag in den ungünstigen äußeren Schulbedingungen - Lehrermangel, fehlende Klassenräume, knappe Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln -, die noch im zweiten und dritten Nachkriegsjahr eine didaktische Neuordnung kaum zuließen, so daß auch jene Lehrer, die die angelsächsischen Empfehlungen und Vorschläge begrüßten, sich mit einzelnen Modifikationen begnügen mußten.[92)]

Darüber hinaus lag ein entscheidendes Hemmnis für die Verwirklichung des Programms im politischen Bereich. Die Zusammenarbeit der westlichen Alliierten mit den Sowjets in der Frage der Anerkennung des Oberbürgermeisters Dr. Ostrowski und der Absetzung des Stadtrats für Volksbildung, Dr. Nestriepke, machte im Jahre 1947 erneut deutlich, daß die Berliner politische Führung der Allianz der Sieger machtlos gegenüberstand. Wenn die Absetzung des Stadtrats für Volksbildung auch von Amerikanern und Engländern als nicht vollends gerechtfertigt zugegeben wurde, so konnte dies nicht verhindern, daß selbst ihnen gegenüber wiederum Abwehrhaltungen bestärkt wurden. Obschon die Präsenz der angelsächsischen Alliierten von den Berlinern aus politischem Interesse zunehmend positiv eingeschätzt wurde,[93)] mußten solche Ereignisse einer schnellen Rezeption angelsächsischer Maximen für die Schulerziehung hinderlich sein.

Um die Bedeutung der angelsächsischen Umerziehungspolitik für die Entstehung des Berliner Schulgesetzes zu ermessen, ist es indes unangemessen, nur die Auseinandersetzungen im Jahre 1947 in Betracht zu ziehen und das Schulgesetz als Maßstab zu setzen. Die angelsächsische Erziehungspolitik des Jahres 1947 ist von der der ersten Besatzungsjahre nicht losgelöst zu betrachten und bedarf zudem des Zusammenhanges mit der allgemeinen Politik der Amerikaner und Engländer in Berlin.

Es muß deshalb hier an Feststellungen angeknüpft werden, die angesichts der ersten Phase der Schulpolitik getroffen worden waren. In den Jahren 1945 und 1946 hatten sich die angelsächsischen Alliierten gegen eine schnelle schulpolitische Entscheidung ausgesprochen, wie sie von dem durch die Sowjets eingesetzten Magistrat beabsichtigt wurde. In ihrer Politik gegenüber den Berliner Parteien, im besonderen durch die Unterstützung der SPD-Mitglieder, die der Vereinigung mit der KPD widerstrebten, hatten sie dafür Sorge getragen, daß die Möglichkeiten der politischen Betätigung nicht eingeschränkt wurden. Als die Wahlen zur Stadtverordnetenversammlung im Oktober 1946 eine für sie als demokratisch geltende Mehrheit gebracht hatten und ein Magistrat gebildet worden war, der, wenn er auch nicht reibungslos arbeitete, so doch in ihrem Sinne demokratische Prinzipien zu vertreten sprach, war für Amerikaner und Engländer die Voraussetzung dafür erfüllt, daß Entscheidungen über erziehungspolitische Fragen den Deutschen zu überlassen seien und daß sich ihre Einflußnahme auf die Bemühungen beschränken konnte, einen auf weite Sicht geplanten Wandel gesellschaftlichen und politischen Verhaltens zu erwirken.

Die zuvor getroffenen Feststellungen über das Primat der politischen Demokratisierung und des wirtschaftlichen Wiederaufbaus in der angelsächsischen Besatzungspolitik lassen auch die Zurückhaltung gegenüber der Durchführung des Berliner Schulgesetzes seit Beginn des Schuljahres 1948/49 erklären. Die wachsende Gefährdung der Berliner Neuordnung durch die sowjetische Besatzungsmacht konzentrierte die Anstrengungen der angelsächsischen Alliierten auf die politische und materielle Sicherheit der Stadt, so daß alle nicht lebenswichtigen Fragen für sie in den Hintergrund traten. Bei dem Rückzug aus der praktischen Schulpolitik ist außerdem zu berücksichtigen, daß das Reformgesetz mit seiner entschieden sozialistischen Tendenz durchaus nicht bei allen amerikanischen und englischen Erziehungsberatern volle Zustimmung fand, sondern eher als Experiment aufge-

faßt wurde, zumal sich bereits klar der Bruch zwischen SPD und SED, den beiden Hauptträgern der Reformpolitik, abzeichnete. Die angelsächsische Einflußnahme richtete sich deshalb weiterhin auf eine liberal-demokratische Haltung in Fragen der Lehrpläne und der Unterrichtsstile und überging die vornehmlich parteipolitischen Implikationen des Schulgesetzes auch in der Phase seiner Realisierung.

3. Reformkonzepte der Berliner Parteien (1945/46)

3.1 "Demokratische Schulreform"

3.11 Vertreter des Reformkonzepts

Die Schulpolitik des Berliner Magistrats von 1945/46 - charakterisiert durch den Ausbau der Volksschule, eine Vereinheitlichung der Schultypen und durch die weitere Verstaatlichung und Säkularisierung des Schulwesens - vollzog sich vor intensiver Information und Propaganda über die gesellschaftspolitischen Ansprüche der Neuordnung. Die Einheit von Theorie und Praxis setzten die Reformvertreter als eine wichtige Bedingung ihres Erfolges voraus, die allein gewährleisten konnte, daß die aktuellen Gegebenheiten und Maßnahmen im Hinblick auf die umfasende Reformperspektive zutreffend eingeschätzt wurden. Begünstigt wurde dieses Vorgehen dadurch, daß sich die Reformvertreter seit Wiedereröffnung der Schulen, noch mehr seit Beginn des Schuljahres 45/46 auf konkrete Reformmaßnahmen berufen und auf die normative Kraft des Faktischen stützen konnten.

Der Entwurf zur "demokratischen Schulreform" erhielt damit einen Vorsprung vor allen anderen Neuordnungskonzepten, die sich vorzugsweise auf das Gewicht der Tradition oder auf die werbende Wirkung von Utopien verlassen mußten. Das Konzept der "demokratischen Schulreform" wirkte als Katalysator in der schulpolitischen Meinungsbildung und setzte zugleich mit seinem praktischen wie theoretischen Einsatz für Demokratisierung und Intensivierung von Schulerziehung einen Maßstab für die Reformdiskussion, der auch von der Opposition nicht zu übergehen war. Als das Konzept der "demokratischen Schulreform" im Laufe des Jahres 1946 seine dominierende Geltung einbüßte, kamen die Grundsätze für die allgemeine, gleiche Schülerförderung in dem Reformplan der Berliner Sozialdemokratie zu erneuter Bedeutung, gingen von

ihm aus in die parlamentarische Schulgesetzgebung des Jahres 1947 ein und wurde so Bestandteil der legalen Schulreform seit 1948.

Die beherrschende Position, die das "demokratische" Reformprogramm der schulpolitischen Führungsgruppe von 1945/46 einnahm, erklärt sich zum einen aus der sowjetischen Machtstellung in Berlin im ersten Besatzungsjahr, zum anderen aus der damals weit verbreiteten Bereitschaft zu sozialistisch orientierter Neuordnung nach dem Sturz des Hitler-Regimes, die in Berlin wahrscheinlich größer war als an anderen Orten des besetzten Deutschlands. Der machtpolitische und der gesellschaftspolitische Aspekt erklären indes nicht nur die Reichweite des Reformprogramms, sondern auch die Grenze seines Einflusses: sie ist stichwortartig durch die gegenläufigen Tendenzen, den Machtzuwachs der westlichen Alliierten und die traditionale Stabilisierung ihrer Besatzungsgebiete, zu kennzeichnen. Dieser Wendung fiel schon 1946 die "demokratische Schulreform" zum Opfer; an den zunehmend traditionalen Leitbildern breiter Gesellschaftskreise scheiterten auch die sozialistischen Forderungen des späteren Schulgesetzes.

Die skizzierte Entwicklung wirft die bildungspolitisch bedeutsame Frage auf, ob die "demokratische Schulreform" ein realitätsgerechtes Konzept für den Anspruch darstellte, die Schule als eine gesellschaftsintegrative und eine emanzipatorische Einrichtung zu begründen und ob also in der Verdrängung des Konzepts ein negativ zu bewertender erster Schritt zu weiterer Reaktion zu sehen ist. Unter dieser Fragestellung wird im folgenden gezeigt, daß das Konzept zunächst über eine breite personelle und ideologische Basis verfügte, die eine günstige Grundlage für gesellschaftsintegrative Zielsetzungen bot, daß aber im Laufe des Jahres 1946 unter einseitigen Machtansprüchen von Kommunisten und sowjetischer Besatzungsmacht das Ziel der Demokratisierung ausschließlich auf die Befestigung der neuen politischen Verhältnisse hin interpretiert wurde und die "neue" Schule immer weniger als eine emanzipatorische Institution

gelten konnte.

So wie in der Praxis der schulischen Aufbauarbeit von 1945 Kommunisten und Sozialdemokraten bei der "antifaschistisch-demokratischen Neuordnung" zusammenarbeiteten, war auch der theoretische Entwurf der "demokratischen Schulreform" eine gemeinschaftliche Leistung, bei der in gleicher Weise versucht wurde, die Gemeinsamkeiten zu betonen und die problematischen Punkte nicht zur öffentlichen Aussprache zu bringen. Auf beiden Seiten unterstrichen die Schulpolitiker stets von neuem ihre Einmütigkeit über die zentrale Forderung von 1945: die "Demokratisierung" als Alternative zum reaktionären und militaristischen Geist der vorangegangenen Epochen, die die Schule vor grundsätzlich neue Probleme der Umerziehung der Lehrerschaft, der antifaschistischen Umstellung der Lehrpläne und der Vereinheitlichung des Schulaufbaus stelle, für die es keine Beispiellösungen gebe.

Einigkeit herrschte weiterhin in der Forderung, die in den Aufrufen kaum angedeutet wurde, weil sie als selbstverständlich gelten konnte: Aufbau einer staatlichen, "organisch" aufgebauten, d.h. allein in aufeinanderfolgenden Stufen, nicht vertikal gegliederten Schulorganisation, einheitlich "vom Kindergarten bis zur Hochschule", die alle unabhängig von sozialer Herkunft zu durchlaufen hatten und die die Gewähr bieten sollte, jeden einzelnen allein nach Maßgabe seiner Leistung bis zur Hochschulreife zu fördern. Diese in den Aufruf der SPD unter der Bezeichnung des "volkstümlichen Kulturaufbaus" eingegangene Forderung, die im Aufruf der KPD als "Pflege eines wahrhaft demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes in allen Schulen und Lehranstalten" angesprochen wurde, war gemeinsames sozialistisches Erbe. Ebenso wie die Übereinstimmung über die "antifaschistische" Neuorientierung der Erziehung war die Einigkeit über den Schulaufbau geeignet, angesichts der drängenden Reformaufgaben Meinungsverschiedenheiten zwischen Kommunisten und Sozialdemokraten über den Weg zum Sozialismus und die Funktion der Erziehung für diese Entwicklung zunächst zu verdrängen.

Anton Ackermann, Verantwortlicher für Kulturfragen im Zentralkomitee der KPD, und Richard Weimann, der vom Zentralausschuß der SPD im August 1945 mit der Leitung der kulturpolitischen Zentrale betraut wurde, setzten sich von Beginn an in gleicher Weise für eine von dogmatischen Fragen möglichst befreite, an den aktuellen Gegebenheiten orientierte Schulpolitik ein, die dem grundlegenden Ziel einer zügigen Schulreform dienen sollte.[1] Weimann zur Seite stand als einer der aktivsten Vertreter des Konzepts der "demokratischen Schulreform" in der SPD Max Kreuziger, Volksbildungsdezernent im Bezirk Prenzlauer Berg, bald stellvertretender Bürgermeister und Mitglied des Zentralausschusses der SPD. Als langjähriger Sozialdemokrat und Vorkämpfer der weltlichen Schulbewegung in der Zeit der Weimarer Republik drängte er bei dem Neuanfang des Jahres 1945 zur Verwirklichung eines umfassenden, einheitlichen Schulsystems, als dessen unabdingbare Voraussetzung er die Zusammenarbeit beider Arbeiterparteien betrachtete.[2]

Weimann und Kreuziger waren sich darin einig, daß Schule und Erziehung als wichtigster Aufgabenbereich der kulturpolitischen Arbeit anzusehen sei, "denn gerade sie waren Brutstätten der Naziideologie". Da eine demokratische Erneuerung ohne Mitarbeit aller an diesem Aufbau nicht möglich sei, stelle sich die "sozialistische Kulturarbeit" die Aufgabe, "im Menschen die geistigen und seelischen Grundlagen für den Neuaufbau unseres Volks- und Staatslebens zu entwickeln".[3] Die gesellschaftspolitische Funktion der Schulreform für den "antifaschistischen Aufbau" stand bereits im Mittelpunkt der ersten Sozialistischen Kulturtagung der SPD am 24. September 1945. Hier bekräftigte Kreuziger, Schulfragen seien keine "Schulmeisterfragen" mehr, sondern "Fragen der Kultur, der Politik", und er betonte die Ablehnung gegenüber der von Sozialdemokraten und Kommunisten seit jeher für unhaltbar erklärten "pädagogischen Provinz", die von konservativ orientierter Seite als Mittel gesellschaftlicher Stabilität verteidigt wurde.[4]

Ackermann von der KPD unterstrich in seiner ersten offiziellen Darstellung der "demokratischen Schulreform" ebenfalls die notwendigerweise enge Verbindung pädagogischer, schulpolitischer und parteipolitischer Entscheidungen: "Im Lichte der öffentlichen Kritik müssen die Grundprobleme einer Neugestaltung des Schulwesens aufgerollt und die aktive Teilnahme aller Volksschichten an der Lösung dieser Aufgabe gesichert werden. ... In allen Fragen der demokratischen Schulreform muß volle Klarheit herrschen und das engste Einvernehmen zwischen den beiden Arbeiterparteien wie auch die loyale Zusammenarbeit aller vier antifaschistisch-demokratischer Parteien gesichert werden."[5)]

Den Auftakt der Öffentlichkeitsarbeit bildete ein von KPD und SPD breit angelegter Versuch, durch einen Aufruf vom 18. Oktober 1945 und eine Massenveranstaltung in dem derzeit größten Berliner Versammlungssaal, dem Admiralspalast, am 4. November das Interesse der Bevölkerung auf die Schulreform zu lenken und die Argumentation für die "demokratische Einheitsschule" bekannt zu machen.[6)] Derselben Absicht galt eine sorgfältig vorbereitete Veranstaltungswoche des Hauptschulamtes anläßlich des 200. Geburtstages von Pestalozzi im Januar 1946, deren organisatorischer Aufwand und vielseitiges Programmangebot gerade angesichts der großen materiellen Schwierigkeiten viel Aufmerksamkeit hervorriefen.[7)] In Vorträgen und Arbeitstagungen sollte in Anlehnung an das allseits anerkannte Wirken Pestalozzis die Arbeit des Lehrers ins öffentliche Bewußtsein gehoben und seine Stellung aufgewertet werden. Man suchte die Lehrerschaft aus der Reserve zu locken, indem man ihr, ausgehend von dem Erzieher und Sozialpolitiker Pestalozzi, ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Gestaltung der Gegenwart klar machte. Über ungenaue, allgemeine Deutungen Pestalozzis als "Diener der Humanität" hinaus wurde sein Einsatz für die "Masse des Volkes" als beispielgebend herausgestellt. Man rief den "Pestalozzi-Lehrer" ins Leben, der sich der bis jetzt vernachlässigten Schar der Volksschulkinder annehme, um ihre

geistige und physische Existenz zu einer Höhe zu führen, die früher nur in der Klasse der Bürgerlichen erreicht worden sei.[8] Derartige emotionale Aufrufe waren in der damaligen Notsituation offenbar geeignet, Interesse für die Egalisierung der Bildungschancen zu wecken.

Wandten sich der gemeinsame Aufruf der KPD und SPD zur "demokratischen Schulreform" und die Pestalozzi-Woche vornehmlich an die parteilich nicht gebundene Öffentlichkeit Berlins, so sollten Parteiversammlungen der KPD und der SPD in den einzelnen Stadtkreisen dazu beitragen, die Diskussion unter den Parteimitgliedern zu vertiefen. Vor allem wurde von den beiden Vorständen darauf gedrängt, Zusammenkünfte mit Referenten beider Arbeiterparteien zu veranstalten, da die Schulpolitik, in der "keinerlei Differenzen" beständen, wesentlich zur angestrebten Einheit der beiden Parteien beitragen könnte.[9]

Unterstützt wurde die Wirkung der parteiinternen Arbeit und der öffentlichen Veranstaltungen dadurch, daß Reden gedruckt und Broschüren mit dem Thema der Schulreform infolge der günstigen Papierzuteilung durch die sowjetische Besatzungsmacht verbreitet werden konnten und daß die damals einflußreichen Parteiorgane von KPD und SPD, "Deutsche Volkszeitung" und "Das Volk", ausführlich über Fragen der Schulreform berichteten. Daneben stellte die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung das wirksamste Kader für die Reformentwicklung dar, da sie mit voller sowjetischer Unterstützung auf die umfassende Realisierung der Reform schon zu Beginn des Schuljahres 45/46 hinarbeiten konnte. Eigens zu dem Zweck, die Neuordnung des Schulwesens durch theoretische und praktische Klärung zu fördern, begründete die Zentralverwaltung zu Beginn des Jahres 1946 die Zeitschrift "die neue Schule".[10] Neben sie trat wenig später die erziehungswissenschaftliche Zeitschrift "Pädagogik", in der die Neuordnung der Schule in sozialistisch - demokratischer Zielsetzung von einem Kollektiv sachlich ausgewiesener Redakteure ebenfalls in den Vordergrund gestellt wurde.[11]

Wie eingangs schon angesprochen, hätte das Konzept der "demokratischen Schulreform" nicht Folgewirkungen bis zum Schulgesetz des Jahres 1947 hinterlassen, wenn es allein die Angelegenheit von SPD und KPD und der den beiden Parteien nahestehenden Erzieherschaft gewesen wäre. Ein nicht geringer Anteil seiner Resonanz ist der Stellungnahme der Liberal-Demokratischen Partei und dem "Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands" für die "demokratische Schulreform" zuzuschreiben. Wurden durch das Votum der LPD Anhänger und Sympathisierende im bürgerlich-liberalen Lager gewonnen, so wirkte der Kulturbund auf Intellektuelle, auf Wissenschaftler, auf Künstler unterschiedlichster Herkunft, die nach der erlebten Uniformierung des geistigen Lebens im totalitären Staat alle Hoffnung auf einen aktiven Neuanfang setzten.

Die LPD stand seit ihrer Gründung im Juli 1945 der Schulpolitik von SPD und KPD nahe, wiewohl es zu einer engeren Zusammenarbeit als der im "antifaschistischen Block" vorerst nicht kam. Die Differenzen zwischen ihr und den beiden Arbeiterparteien in sozialen und wirtschaftlichen Fragen waren zu gravierend, als daß ein rasches Einvernehmen möglich gewesen wäre. Demgegenüber bot jedoch das kulturpolitische Programm der LDP Punkte der Übereinstimmung, die von seiten der KPD und SPD bald als werbendes Moment für ihre "demokratische Schulreform" erkannt wurden. Die entscheidenden Grundsätze, auf die sich die LDP-Führung unter ihrem Vorsitzenden Dr. Wilhelm Külz von Anfang an geeinigt hatte, waren die Trennung von Staat und Kirche und die "Erneuerung des Unterrichtswesens ... mit dem Ziel des ungehinderten Aufstiegs der Tüchtigen aus allen Schichten des Volkes."[12] Von hier ausgehend trat er während der beginnenden Kampagne für die "demokratische Schulreform" mit dem Konzept einer von religiösen Belangen losgelösten Volksschule hervor, die "innerlich einheitlich ausgerichtet" und, so bekannte Külz, "die ganz selbstverständlich eine allgemeine deutsche Volksschule und eine Einheitsschule sein muß. Sie umschließt unterschiedslos und gleichmäßig die Kinder aller gesellschaftlichen und sozialen Schichten und legt damit schon im Kinde

... den Keim zum gegenseitigen sozialen Sichverstehen..."[13]

Obwohl von keiner Seite übersehen werden konnte, daß die LDP ihre schulpolitischen Vorstellungen aus einem Verständnis der deutschen Geistesgeschichte ableitete, das bei Kommunisten und bei Sozialdemokraten kaum auf Zustimmung rechnen konnte, wurde in der reformbereiten Atmosphäre des Jahres 1945 darin nicht ein prinzipiell trennendes Moment gesehen. So nahm Külz als Vorsitzender der LDP auf der von KPD und SPD veranstalteten Großkundgebung am 4. November die Gelegenheit wahr, auch für die LDP das Einvernehmen mit der einheitlichen, staatlichen Volksschule zu bekunden.[14] Es war allerdings deutlich, daß die LDP nicht Teilhaber des Konzepts der "demokratischen Schulreform" war, sie hatte sich mit der Rolle des Mitläufers begnügt und begnügen müssen.[15] Damit blieb sie indes als einzige bürgerliche Partei im Umkreis der kommunistisch-sozialdemokratischen Führung in der Schulpolitik, da die andere bürgerliche Partei, die Christlich-Demokratische Union, dem "demokratischen Reformkonzept" eine demonstrative Absage erteilt hatte.[16]

Die bloße Mitläuferrolle begann sich Ende des Jahres 1945 zu wandeln, als der Schulrat Georg Wolff die Initiative übernahm und auf Grund seiner Erfahrungen als Vorsitzender des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins in der Weimarer Republik die Schulpolitik der LDP merklich zu profilieren verstand. Deutlicher als zuvor Külz distanzierte er sich von dem marxistischen und von der sowjetischen Ideologie geprägten Begriff der Demokratie und der damit verbundenen gesellschaftlichen Begründung der Erziehung in der "demokratischen Schulreform"; zugleich jedoch erklärte er sein grundsätzliches Einverständnis mit vielen schulpraktischen Forderungen des sozialistisch orientierten Konzepts. Im Hinblick auf die Frage nach dem bildungspolitischen Konsensus in der ersten Reformdiskussion ist dem zu entnehmen, daß das liberale Konzept Georg Wolffs trotz ideologischer Differenzen eine wichtige Ergänzung der kommunistisch-sozialdemokratischen Initiative dargestellt haben könnte. Daß der LDP unter der sowjetischen Vorherrschaft in Berlin dennoch kaum Wirkungs-

möglichkeiten eingeräumt wurden, weist darauf hin, daß das gesellschaftspolitische Potential für die "demokratische Schulreform" nicht ausgeschöpft und machtpolitischen Zielsetzungen der Vorrang gegeben wurde.

Ehe die Parteien mit Entwürfen für eine Schulreform an die Öffentlichkeit traten, war der "Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands" schon im Juli und August 1945 mit seinen Überlegungen zu pädagogischen und schulpolitischen Fragen hervorgetreten. In der gemeinsamen Überzeugung, daß es Pflicht der Deutschen sei, sich ihrer eigenen Kräfte zu bedienen, um "ein neues deutsches Geistesleben" zu begründen, hatten sich Wissenschaftler und Künstler aus allen Arbeitsbereichen und mit den verschiedensten parteipolitischen Bindungen oder Sympathien zusammengefunden.[17] Die Vereinigung verstand sich als eine Avantgarde der Intelligenz, die das "nationale Befreiungs- und Aufbauwerk größten Stils auf ideologisch-moralischem Gebiet ... als ein Instrument der Erweckung" vorantreiben sollte.[18] Während die Mitglieder auf die Überparteilichkeit des"Kulturbundes"großen Wert legten, zeigten sie deutlich die Überzeugung, daß ohne die Sowjetunion eine Erneuerung nicht möglich sei.[19]

Dem Gründungsaufruf und einem pädagogischen Manifest vom August 1945 zufolge sollten zentrale Bedeutung bei der Erneuerung diejenigen "Ideale und Ideen" erhalten, "die zu unserem wertvollsten Kulturgut gehören, und die, in die Wirklichkeit umgesetzt, eine geschichtliche Kraft darstellen". Sie sollten in der "Erziehung ... im Geiste der Wahrheit, im Geist eines streitbaren Demokratismus" zur Wirkung kommen.[20] Waren diese Worte auch in keiner Weise dazu angetan, eine Klärung über pädagogische Prinzipien herbeizuführen, so waren sie doch geeignet, Zustimmung bei denen zu erwecken, die Mißtrauen und Skepsis gegen neue parteipolitische Konzepte hegten und die, bei aller Anerkennung des notwendigen grundsätzlichen Neuanfangs, das deutsche Kulturgut der Vergangenheit nicht übergangen wissen wollten. Zudem mußten Namen wie der von Prof. Dr. Eduard Spranger und auch der des

Reformpädagogen Dr. Heinrich Deiters die Hoffnung wecken, daß die Erziehung im Gefühl der Verpflichtung gegenüber der geistigen Tradition erneuert werden würde.

Vorbehaltloser als es bei dem im Kreise von KPD und SPD entstehenden Konzept der "demokratischen Schulreform" der Fall war, knüpfte das pädagogische Manifest vom August 1945[21)] an didaktische und methodische Beobachtungen und Erkenntnisse aus der pädagogischen Reformbewegung an, an Ergebnisse der modernen Psychologie sowie - auf dem Gebiet der äußeren Schulorganisation - an die vierjährige gemeinsame Grundschule. Die weiteren Forderungen für die Gegenwart nahmen bereits die wichtigsten Punkte des später veröffentlichten Konzepts der "demokratischen Schulreform" von KPD und SPD voraus: Aufklärung über die jüngste deutsche Geschichte und im besonderen über die Kräfte des "Kollektivismus und Sozialismus", Erziehung zum Dienst am "allgemeinen Wohle", zur "Vaterlandsliebe" und zur "Völkerverständigung", Sicherung einer angemessenen Bildung für alle durch die Einführung eines "Gesamtschulwesens" und durch einen einheitlichen Lehrerstand.

Wenn auch die öffentliche Wirkung des pädagogischen Manifests gering geschätzt werden muß, so blieb es doch in dem ohnehin kleinen Kreise der Interessierten schon deshalb nicht ohne Resonanz, weil Deiters, der maßgeblich an dieser Schrift beteiligt war, seine Vorstellungen bald nachdrücklich an vielen Orten zu vertreten Gelegenheit hatte. Als Vorsitzender der Landesleitung Berlin des"Kulturbundes"und als Leiter des Referats für Lehrerbildung in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung waren ihm schon im Jahre 1945 große Einflußmöglichkeiten gegeben, die sich mit der Eröffnung der Berliner Universität zu Beginn des Jahres 1946 und mit seiner Ernennung zum Dekan der Pädagogischen Fakultät noch steigerten.[22)] Seine Überlegungen zur Verbindung marxistischer Theorie und pädagogischer Praxis spielten eine wichtige Vermittlerrolle zwischen den politischen Vertretern der Neuordnung von Schule und Erziehung und den in der Mehr-

zahl reformpädagogisch orientierten Lehrern und Schulräten, die sich für diese Neuordnung einsetzten.

Entgegen den Beteuerungen der Selbständigkeit gegenüber politischen Autoritäten ließ sich der"Kulturbund"zunehmend an die sowjetische Besatzungsmacht und an die KPD binden. Es stellten sich enge personelle Verbindungen ein zusammen mit politischen Übereinstimmungen, die den Außenstehenden ein weiteres Indiz der sowjetischen Machterweiterungstaktik vor Augen führten. Auf der "ersten zentralen Kulturtagung der Kommunistischen Partei" im Februar 1946 sprach Dr. Josef Naas von der Akademie der Wissenschaften, Mitglied des Kulturbundes und zugleich Leiter der Kulturabteilung des ZK der KPD, in einem der vier Hauptreferate über die "demokratische Erneuerung des deutschen Schul- und Bildungswesens".[23] Indem sich der Redner mit der kommunistischen Schulpolitik identifizierte, wurde deutlich, daß auch außerparteiliche Institutionen dem Zwang nicht ausweichen konnten, unmittelbar zur politischen Neuordnung Stellung zu nehmen, wenn sie auf öffentlichen Einfluß bedacht waren. Hatte das pädagogische Manifest des"Kulturbundes"sein leitendes Interesse in pädagogischen Fragen und schulorganisatorischen Hinweisen gesehen, so war die schulpolitische Rede des Kulturbundmitgliedes auf der Kulturtagung der KPD Beweis der inzwischen eingetretenen Wandlung. Die unmittelbar zu Beginn des Wiederaufbaus aus sozialistischem und marxistischem Geist entwickelten Vorstellungen zur Erneuerung von Schule und Erziehung waren reduziert auf das von KPD und Teilen der SPD vertretene Konzept der "demokratischen Schulreform" mit seiner allgemeinpolitischen Festlegung. Was einst als mögliche Variante verstanden werden konnte, war der von den Machthabern angestrebten Einheitlichkeit der Neuordnungsvorstellungen zum Opfer gefallen.

Diese Einschränkung der Reformbasis war ein charakteristischer Ausdruck des manipulatorischen Charakters, den das Konzept der "demokratischen Schulreform" seit Ende des Jahres 1945 zunehmend aufwies. Die entscheidende Konsequenz dieser Entwicklung war die Distanzierung zahlreicher Sozial-

demokraten, die sich auf allgemein politischem wie auf schulpolitischem Gebiet dem sowjetisch-kommunistischen Führungsanspruch widersetzten und ihrem Konzept für eine sozialistisch begründete Erziehung die vormalige Aufmerksamkeit und Geltung der "demokratischen Schulreform" verschaffen konnten. Damit hatte dieser erste Entwurf, der sich ursprünglich auf die Zusammenarbeit von KPD und SPD, von Magistrat und sowjetischer Besatzungsmacht, auf kulturelle Bewegungen und auf Billigung von liberaler Seite stützte, die ihm zugeschriebene Funktion als einheitliche "antifaschistische" Plattform für die Reform des Schulwesens verloren; er hatte in Berlin nicht sein Ziel erreicht, Ferment der zügigen praktischen Neuordnung zu werden. Wenn auch diese Wendung, wie zu Beginn des Kapitels festgestellt, nicht ohne die Veränderung der Machtverhältnisse in Berlin gesehen werden darf, so ist ebenfalls zu betonen, daß sich eine Mehrheit schulpolitisch aktiver Kräfte in Parteien und Lehrerschaft weitgehend selbständig in dem Maße von der "demokratischen Schulreform" abwandte, wie sie die breite gesellschaftliche Grundlage verließ und die angekündigte demokratische Intensivierung der Schulerziehung als Mittel sowjetisch-kommunistischer Machtbefestigung in Berlin und in der sowjetischen Zone einzusetzen begann.

3.12 Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung

Die "demokratische Schulreform" sah ihren dominierenden Auftrag in der Bewältigung der Umerziehung, an der nach Auffassung der Siegermächte alle Entwürfe zur Neuordnung von Schule und Erziehung nach dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft ihre Tragfähigkeit zu erweisen hatten. Dieser Anspruch von alliierter Seite stellte für Kommunisten und Sozialdemokraten, als den entschiedensten Gegnern des Nationalsozialismus, einen selbstverständlichen Bestandteil ihrer Neuordnungsvorstellungen dar, hatten sie sich doch seit langem für die Überwindung ständischen, na-

tionalistischen und militaristischen Denkens eingesetzt, die vom deutschen Volk selbst im Rahmen einer zielbewußten, geplanten Gesellschaftsveränderung zu leisten sei.[24)]

Wilhelm Deiters, Erziehungswissenschaftler an der Berliner Universität und Gründungsmitglied des "Kulturbundes", deutete diese politische Position aus pädagogischer Sicht in Anlehnung an Gedankengänge der idealistischen Philosophie. Er räumte ein, Deutschland steht in der Tat "von außen ... unter einem unentrinnbaren Zwang" zur Umkehr. "Unsere innere Freiheit aber können wir wieder erringen. Wir gewinnen sie, wenn wir den moralischen Sinn unseres Schicksals begreifen." Dazu gehöre, daß Umerziehung nicht als bloße Entnazifizierung mißverstanden werde, sondern daß jeder einzelne die Umerziehung als eine ihm gestellte Aufgabe erkenne; vor allem jene, die als Erzieher wirken wollten, hätten ihren Auftrag mit ihrem Gewissen in Einklang zu bringen, um einer mechanischen Anpassung an die veränderten Verhältnisse zuvorzukommen.[25)]

Die Schwierigkeiten eines solchen Umdenkens der Lehrerschaft wurden auf allen Seiten gesehen. Man war sich darüber im klaren, "in welch umfassenden Prozeß geistiger Umwertung die umzuschulende Lehrerintelligenz gezogen werden muß."[26)] Der "Kulturbund", der seine Existenz in diesem "grundsätzlichen Umbruch" begründet sah, setzte sich deshalb das Ziel, "eine neue deutsche Intelligenz" heranzubilden, "die sich berufen fühlt, dem deutschen Volke auf neuen Wegen führend voranzugehen".[27)]

Die entscheidende Antwort auf die Frage nach den Bedingungen der Umerziehung wurde jedoch nicht aus dem Bereich idealistisch-intellektueller Motivation, sondern aus dem Bereich der gesellschaftlichen Verhältnisse gegeben. Im Blickwinkel einer marxistisch orientierten Gesellschaftsbetrachtung bedurfte der "Geist" der Umerziehung der ihm entsprechenden realen Verhältnisse, um zur Wirkung kommen zu können. "Wer die Erziehung umwandeln will, muß die Wirklichkeit umwandeln," hob Deiters wiederholt hervor; denn: "Entscheidend ist das

Verhältnis der in der Schule vorgetragenen Lehren zur Wirklichkeit."[28] Als gegenwärtig maßgebliche Bedingung der Erziehungsreform sah man die begonnene "demokratische Bodenreform" in der sowjetischen Zone an, die "Zerschlagung der Truste, Konzerne und des Bankkapitals und andere Maßnahmen", die man alsbald auch in Berlin durchsetzen wollte. Durch sie hoffte man nicht nur Militarismus und Imperialismus überwinden, sondern zugleich den Übergang von der im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert entwickelten "formalen Demokratie" zur "sozialen Demokratie" vollziehen zu können.[29]

Diese gesellschaftspolitische Perspektive der "demokratischen Schulreform" ließ die Forderung der Umerziehung restlos in der umfassenden Neuordnungsstrategie aufgehen, so wie es in der sowjetischen Kaderarbeit vor dem Sturz des Hitler-Regimes vorgesehen war. "Die Umgestaltung der sozialen und politischen Einrichtungen zu einer wirklichen Demokratie", "die Reform des Schulaufbaues im Sinne der Einheitsschule" und die in diesem Geiste vollzogene didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts stellten für Deiters damit zu Recht einen dialektischen Zusammenhang von "Mittel(n) der Um- und Neuerziehung der Jugend" dar, der sich auf die stets konkrete Verbindung von theoretischer Planung und praktischer Umgestaltung zu stützen hatte.[30]

In Anbetracht der traditionell idealistisch orientierten Betrachtung öffentlicher Erziehung widmeten die Vertreter der "demokratischen Schulreform" dem funktionalen Zusammenhang zwischen Schule und "antifaschistischer" Neuordnung ausführliche Erklärungen. Dabei gingen sie stets von der "historischen Tatsache" aus, "daß es bisher kein einziges Schulsystem in irgendeinem Lande gab und gibt, das nicht in seinem Erziehungsziel und in seinem ganzen Charakter auf den jeweiligen Staat, auf die jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse eingestellt wäre."[31] So habe der Umsturz von 1918/19 keine Neuordnung der öffentlichen Erziehung mit sich bringen können, während demgegenüber 1945 durch den Sturz der herrschenden Klasse die Grundlage

für eine revolutionierende Erziehung geschaffen sei. Paul Wandel charakterisierte diese Umbruchsituation mit dem Postulat: "... wir setzen uns ein realisierbares Ziel und unterordnen seiner Verwirklichung die Schule".[32] Robert Alt, anerkannter Erziehungswissenschaftler und leitender Redakteur der Zeitschrift "Pädagogik" beschrieb die normative Abhängigkeit der Schule von der beabsichtigten Gesellschaftsentwicklung in der dialektischen Wendung: "Die neue Schule, geboren aus den Erfordernissen einer sich wandelnden Welt, wird so wirkende Kraft in der gesellschaftlichen Entwicklung."[33]

Verpflichtete schon die sozialpolitische Funktion die Schule zur Orientierung an anderen Gesellschaftsinstitutionen, so erforderten nach Auffassung der Reformvertreter die großen Schwierigkeiten des "antifaschistischen Aufbaus" in besonderem Maße die "bewußte Erziehungsarbeit", die dazu beitragen sollte, die ersten Ergebnisse der Neuordnung durch ein angemessenes politisches und ideologisches Verhalten und geeignete Berufsvorbereitung zu sichern. Die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung machte es sich deshalb zur Aufgabe, die Schule "ganz bewußt hineinzuziehen in das lebendige Geschehen; nicht bloß vom Lehrplan her, nicht nur durch den neuen Geist in der Erzieherschaft, sondern durch unmittelbare Verbundenheit mit der Öffentlichkeit."[34]

Die Neuordnung des Schulwesens sollte also nicht allein dem Ziel dienen, allen Schülern je nach ihren individuellen Fähigkeiten umfangreiches Wissen zu vermitteln und auf das Berufsleben vorzubereiten; die "neue" Schule erhielt ihre dominierende Perspektive aus dem Auftrag, diesem zunächst formalen Anspruch der Demokratisierung und Intensivierung unter der für alle verbindlichen gesellschaftspolitischen Zielsetzung, dem "antifaschistischen Aufbau", nachzukommen. Dieser Grundsatz stellte die weitestreichende Vorentscheidung der "demokratischen Schulreform" dar; er präjudizierte die Rolle des Lehrers, der Lerninhalte sowie die Rolle des Schülers, denn über die Auswahl der Lehrinhalte, über Lehrverfahren und über die Förderung der einzelnen Schülerpersönlichkeit sollte nach Maßgabe des gesetzten Gesellschaftszieles ent-

schieden werden.

So neuartig diese funktionelle Interpretation auch ihrem politischen Anspruch nach war, so unterschied sie sich nicht prinzipiell von einem pädagogischen Konzept, das aus Protest gegen die in ständischem Denken erstarrten Gesellschaftsverhältnisse des wilhelminischen Deutschlands eine sozial und politisch engagierte Erziehung aller Schüler forderte. 1914 hatte Georg Kerschensteiner in Leitsätzen für "die nationale Einheitsschule" gefordert, daß alle Schulzweige in Unterricht und "sonstigen Erziehungseinrichtungen vom Geist der Staatsgesinnung vollständig erfüllt" sein müßten; nach den Leitsätzen für "die deutsche Volksschule" von Johannes Tews aus dem Jahre 1920 waren "der Jugend des ganzen Volkes die grundlegenden Bildungsmittel und Bildungswerkzeuge und die allen gemeinsamen Bildungsgüter zu vermitteln", um "zu einem alle verbindenden Volks- und Staatsbewußtsein (zu) gelangen."[35] Die 1945 geforderte Identifikation von politischer Aufbauarbeit und Erziehung setzte in ähnlicher Form gesellschaftliche und staatliche Belange in eins, brachte indes eine revolutionäre Wendung dadurch, daß sie die Interessen der Arbeiter- und Bauernschaft als allgemein verbindlich propagierte.

Kennzeichnend für den voluntaristischen Charakter der "demokratischen Schulreform" waren die ausgiebigen Diskussionen über die Frage der autonomen Pädagogik. Die immer von neuem erörterte Ablehnung zeigte exemplarisch den Gegensatz zu einer gesellschaftsstabilisierenden Schulpolitik traditionaler Prägung. Die Vertreter der sozialistisch-kommunistischen Demokratisierung gingen von der Auffassung aus, daß es keine autonome Pädagogik geben könne "in jenem Sinne, daß sie von sich aus Ziele setzen könnte aus einem absoluten Ethos oder einer philosophischen Abstraktion, sondern Wirklichkeit und Leben schaffen die Ziele, setzen die Bindungen und formen die Normen."[36] Zwar habe es Versuche autonomer Gestaltung der Schulerziehung gegeben, etwa jene mit einer Erziehung "vom Kinde aus"; ihre negativen Ergebnisse

seien jedoch offenbar. So habe der "Glaube an die Autonomie der Pädagogik" in der Zeit der Weimarer Republik dazu geführt, daß das von "fortschrittlichen Lehrern seit länger als 100 Jahren" angestrebte "Ideal einer allgemeinen Volksbildung" wirkungslos blieb, weil es "zu den tatsächlichen gesellschaftlichen Machtverhältnissen der Zeit in Widerspruch stand." Es sei deshalb notwendig, die Erziehung von den politischen Bedingungen her zu konzipieren und diese "neue Perspektive" den Lehrern zu vermitteln.[37)]

Dieses Umdenken sei um so wichtiger, als die Schule infolge der seit langem kaum veränderten Herrschaftsverhältnisse die Möglichkeit der Gesellschaftsveränderung überhaupt nicht in ihre Arbeit einkalkuliert habe. "Alle frühere Erziehung war Formung zu einem gegenwärtigen Zustand, zur Erhaltung des Daseienden, mußte darum notwendig reaktionär sein, hielt die Vergangenheit fest, führte nicht in die Zukunft und mußte daher zu unserer Auffassung in Widerspruch stehen." - stellte Max Kreuziger fest und betonte auch hier: "Erziehung in unserem Sinne kann nur sein: Formung zu einer werdenden, neuen Gesellschaft".[38)] Da die Schule selbst nicht in der Lage sei, sich an den "strukturellen Änderungen weitgehender Art" zu orientieren, die sich "in unserem gesamten nationalen Lebensprozeß ... anbahnen", sei die "bewußte" politische Initiative notwendig.[39)] Wie die anderen gesellschaftlichen Institutionen so sei auch die Schule auf das erstrebte Ziel der "sozialen Demokratie" hin zu orientieren, in der die einstmals privilegierten Gruppen entmachtet seien und die der breiten Klasse der Werktätigen die ihr zukommende Geltung sichere.[40)]

Die Erziehung jedes einzelnen Schülers zu einem unter dieser Perspektive "fortschrittlichen und selbständigen Denken"[41)] wurde als Erziehung zur Demokratie wie zugleich als Weg zur Humanität verstanden - ein pädagogischer Anspruch, der von ersterem allein durch den Blickwinkel unterschieden war, der sich nicht in Richtung auf die Gesellschaft, sondern in Richtung auf die Stellung des Individuums in der Gesellschaft öffnete.[42)] Dem lag die axiomatische Annahme zugrunde, daß

der Mensch seine "Menschlichkeit" nicht in abgeschlossener Individualisierung seiner selbst auszubilden vermöge, sondern stets im Verein mit denjenigen Gesellschaftsgruppen, die für den Fortschritt kämpften; denn die Hindernisse, die in Gestalt von "Klassenprivilegien" einer "allseitigen Entfaltung" der menschlichen Anlagen entgegenstünden, könnten nur durch gemeinsame, zielstrebige Anstrengungen der Benachteiligten beseitigt werden.[43)]

Anton Ackermann von der KPD legte auf der großen schulpolitischen Veranstaltung am 4. November 1945 erstmalig vor der Öffentlichkeit diese zugleich politische und individuelle Funktion der intendierten Form der Erziehung dar: "Unser Erziehungsziel ist der wahre Humanismus, worunter wir die Erziehung zu einer lebendigen und kämpferischen Demokratie, zu schöpferischer, friedlicher Leistung des Einzelnen für das Volksganze, ... zum aufrechten, freiheitlichen und selbständigen Denken und Handeln verstehen. ... Unser Ziel ist es, daß die Schule des neuen demokratischen Deutschlands die beste Schule ist, die es jemals in Deutschland gab. Wissen und Bildung sind unschätzbare schöpferische Kräfte. Höheres Wissen und umfassende Bildung können nicht wenig dazu beitragen, auf dem Wege friedlicher Arbeit zu einer Hebung des Volkswohlstandes, zur allseitigen Entwicklung aller materiellen und kulturellen Güter zu gelangen. Das erstreben wir mit der demokratischen Schulreform." (Lebhaftes Bravo).[44)]

Die einheitliche Geltung der Erziehungsprinzipien suchte man dadurch zu unterstützen, daß man einen Schlußstrich unter die Verbindungen von Kirche und Schule zog. In bemerkenswerter Übereinstimmung verwiesen Kommunisten, Sozialdemokraten und Liberale religiöse Überzeugungen in das Reservat der für den einzelnen geltenden, "privaten" Glaubens- und Gewissensfreiheit. Die religiöse Erziehung hatte demzufolge auch nicht Teil der öffentlichen Erziehung zu sein. Wie in der schulpolitischen Praxis bereits entschieden, sollte den Kirchengemeinschaften allein als Zugeständnis an die Tradition das Recht eingeräumt werden, in eigener

Verantwortung und mit Zustimmung der Eltern in der Schule Religionsunterricht zu erteilen.[45] Hinsichtlich der in Berlin noch offenen und kontroversen Frage des Privatschulwesens wurde den Kirchen jedoch ihr historisches Recht abgesprochen und betont, daß "im demokratischen Deutschland ... die Leitung des Bildungswesens ... nur Staatsangelegenheit und nicht Sache nur einer Partei oder der Kirche sein" könne.[46] "Es scheint uns ... verderblich für die Einheit unseres Landes - und es ist mit den Grundsätzen der Demokratie unverträglich - wenn eine der Weltanschauungen zur Grundlage der Erziehung der Jugend in den öffentlichen Schulen oder Hochschulen gemacht wird." Verbindliche Erziehungsprinzipien seien allein aus der "zukünftigen Entwicklich Deutschland" abzuleiten, und es bilde die an "Ideen und ethischen Werten" reiche Demokratie "die ausreichende Grundlage, um unsere Jugend ... zu anständigen, moralisch wertvollen, von den Gedanken wahrer Humanität getragenen und gesellschaftlich verantwortungsbewußten Menschen zu erziehen."[47]

Verglichen mit früheren Auffassungen strebte das Konzept der "demokratischen Schulreform" die konsequenteste Vereinheitlichung in der Geschichte des deutschen Schulwesens an. Die kollektive Verpflichtung auf die Prinzipien von "Demokratie" und "Humanität" löste theoretisch das Problem allgemein verbindlicher Erziehungsziele. Ihr entsprach im Bereich der äußeren Schulorganisation das staatliche Schulmonopol, im Bereich der inneren Schulorganisation der möglichst weitgehende gemeinsame Unterricht aller Schüler, der im Sinne tradierter Forderungen zur Demokratisierung und Intensivierung öffentlicher Erziehung zweifellos eine Verbreiterung der Lernchancen bot. Dieser Aspekt war es auch, auf den zunächst weite Kreise der Öffentlichkeit, insbesondere der Erzieherschaft, ihre Aufmerksamkeit richteten, der lebhaft diskutiert wurde und eine starke werbende Wirkung ausübte. Bald wurde jedoch der gesellschaftspolitische Anspruch als der ausschlaggebende erkannt, zumal die schulpolitische Führung der sowjetischen Zone in der ersten Hälfte des Jahres

1946 schon Anzeichen stalinistischer Reglementierung erkennen ließ. Die zunehmende Eingrenzung dessen, was als "antifaschistische" und als "demokratische" Erziehung zu gelten hatte, weckte bei vielen Anhängern der neuen Reformbewegung die Befürchtung, daß das Konzept der konsequenten Vereinheitlichung für eine auf Machtausübung fixierte Staatsführung ein Mittel sein konnte, die Förderung des einzelnen Schülers unkontrollierbar auf ihre Bedürfnisse festzulegen.

3.13 Probleme der einheitlichen Förderung

Die politischen Bedenken verdrängten indes nicht das breite Interesse an der einheitlichen Schulorganisation, das seit der ersten Reformkampagne zu Beginn des Schuljahres 45/46 in Schule, Schulverwaltung, Lehrerbildung und in der Arbeit der Parteien ausführliche Diskussionen über die praktischen Erfordernisse und Konsequenzen der Vereinheitlichung anregte. Dabei zeichneten sich bald bei den zahlreichen didaktische Fragen unterschiedliche Akzentsetzungen und prinzipielle Differenzen an, die sowohl auf ideologische Meinungsverschiedenheiten wie auch auf eine fragmentarische Sachkenntnis zurückgingen.

Gemeinsamer Ausgangspunkt war und blieb, daß alle Schüler in gleicher Weise unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu fördern seien, daß für die Zuweisung zu verschiedenen Schulzweigen allein die Leistungen entscheidend und Schulbesuch und Lernmittel kostenlos sein sollen. Diese Gleichheitsgrundsätze erwiesen sich jedoch schon als Anlaß von Kontroversen, als sich die Liberalen um eine inhaltliche Interpretation des stets genannten Postulats der allseitigen und gleichen Förderung bemühten. Lehnten sie es ohnehin ab, diese Förderung als Voraussetzung einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaftsordnung anzusehen, so wurden auch unterschiedliche Auffassungen über die pädagogischen Möglichkeiten der Förderung offenkundig.

In den Ausführungen Georg Wolffs wurde nicht von Förderung und Aufstieg der Begabten in dem Sinne eines optimistisch betrachteten Fortshhreitens der Schüler von der Anfangsklasse der Grundschule bis zur Hochschule gesprochen, wie es in den übrigen Darstellungen zur "demokratischen Schulreform" zum Ausdruck kam. Für ihren Aufstieg sei nicht allein ausreichend, daß die Schule ihre Leistungen in allen Bereichen unterstütze und für die spätere Fortbildung Sorge trage. "Eine demokratische Förderung der Begabten ... erfüllt ... ihren Sinn erst dann, wenn sie beides vereint; sie gibt allen die gleiche Chance, sie verlangt aber auch von allen die Ableistung der gleichen Kraftprobe."[48] Die Förderung des einzelnen durch einen differenzierenden Unterricht und durch finanzielle Beihilfen sollte nach dessen individuellem Einsatz, nach dessen "Tüchtigkeit" bemessen werden; denn mit der Einrichtung eines Schulsystems, das allen Schülern gleiche Chancen biete, sei nicht zugleich entschieden, in welcher Weise der einzelne die Chancen nutze.

Die individuelle Leistungsbereitschaft wurde von kommunistischer und sozialdemokratischer Seite nicht als pädagogisches Problem betrachtet. Die Überzeugung von der umfassenden Erziehbarkeit des Menschen und der entscheidenden Bedeutung der Umwelt für das geistige und sittliche Verhalten des Kindes war Grundlage der festen Erwartung, daß eine Schulreform, die im Einklang mit der Neuordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse stehe, zugleich die pädagogischen Voraussetzungen der "neuen" Erziehung erfülle.[49] Es wurde nicht in Zweifel gezogen, daß der Schüler mit allen Kräften die gebotenen Chancen für seine Ausbildung nutze, zumal ihm die Erziehung und die gesellschaftliche Situation, die weitgehend nicht mehr Klassencharakter trügen, keine andere als die Orientierung an den Erfordernissen des "antifaschistischen Aufbaus" nahebrächten.

Eine weitere schwerwiegende Differenz im Verständnis der Grundsätze für die Schülerförderung ergab sich bei der Interpretation dessen, was als allseitige und allgemeine Förderung zu gelten habe. Die eher emphatisch anmutenden oder

als bloße Taktik sichtbaren Hinweise auf Pestalozzis Erziehung von Kopf, Herz und Hand, noch öfter auf das "omnia omnium omnino" des Comenius konnten nicht übersehen lassen, daß die gesellschaftspolitische Position der führenden Reformvertreter die liberalen und die traditionalen Deutungen der allseitigen Förderung verdrängte.

Einig waren sich alle Sprecher der "demokratischen Schulreform" allein darin, daß es weder dem einzelnen noch der Gesellschaft dienlich sei, beim Angebot von Aufstiegschancen intellektuell Begabte so zu bevorzugen, wie es die Schule der Vergangenheit getan habe. Sie sollten nicht "auf einer Sonderleiter aufsteigen"; es sollte verhindert werden, daß sich "eine intellektuelle Führerschicht nur unter sich" entwickelte, wurde von sozialistischer Seite gefordert.[50] Auch Georg Wolff pflichtete dem voll bei; er lenkte jedoch die Aufmerksamkeit in eine andere pädagogische Blickrichtung, wenn er in seiner Kritik an der bisherigen Förderung intellektuell Leistungsfähiger betonte: "Es gibt neben diesen auch Tüchtige mit handwerklichen und künstlerischen Gaben, mit technischen und gewerblichen Befähigungen, mit kaufmännischen und wirtschaftlichen Fähigkeiten. Sie alle verdienen Förderung."[51] Damit kündigte Wolff an, daß der Bildungswunsch, das Interesse, die Neigungen des Einzelnen Regulativ der Förderung sein sollten, während auf sozialistischer Seite stets der gesellschaftspolitische Anspruch der dominierende war. Wenn die "demokratische Einheitsschule" dem Ziel genügen sollte, daß in ihr die "gesellschaftlichen Notwendigkeiten und das Bildungsbedürfnis des Volkes ... in Übereinstimmung mit unseren gegenwärtigen materiellen und geistigen Gegebenheiten befriedigt werden",[52] dann mußte dieser kollektive Maßstab auch das Lehrangebot bestimmen.

Wiederum mit dem Rekurs auf Pestalozzi, der die Erfordernisse der Menschenbildung stets auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Lage des Individuums gesehen habe, wurde gegenüber der liberalen Interpretation der Grundsatz herausgestellt, daß es auch das Interesse des Einzelnen sei, nicht

nur nach seinen Fähigkeiten viel gelernt, sondern zugleich gesellschaftlich nützliches Wissen erworben zu haben, das er auch anzuwenden verstehe.[53] Als Aufgabe für die pädagogische Praxis wurde daraus abgeleitet, "die 'Begabung', die ein jeder in seiner Art hat, dieser Art nach zu entwickeln und sie so zu führen, daß sie nach den Anforderungen der sozialen Wirklichkeit sinnvoll für den Aufbau eingesetzt werden kann."[54] Aufgabe des Lehrers sei es, die physische und psychische Entwicklung des Kindes so zu beobachten und zu berücksichtigen, daß er die Möglichkeiten der individuellen Förderung wahrnehmen könne; und es ergehe die Aufforderung an die Wissenschaft, "die Theorie der Begabung" zu erarbeiten, die "die Theorie vom Menschen und vom menschlichen Verhalten ... entwickelt ... in der Richtung auf ihre sozial bestimmte Formung im Beruf."[55]

Die auf diesem Wege angestrebte soziale Umstrukturierung in Wirtschaft und Politik war es, die den Plan für die achtjährige Grundschule begründete. Obwohl von vielen die großen praktischen Schwierigkeiten für ihren Aufbau gesehen wurden, setzten sich Kommunisten und Sozialdemokraten, nicht aber die Liberalen, mehrheitlich für ihn ein. Aufgegeben wurde somit der Plan der sechsjährigen Grundschule, der seit der pädagogischen Reformbewegung als Ziel der Vereinheitlichung propagiert und selbst noch im Oktober 1945 von Stadtrat Winzer im Magistrat vorgeschlagen worden war. Neben der achtjährigen Grundschule sollte es weder die auf die frühere vierjährige aufbauende Mittelschule noch die ersten vier Jahrgänge des Gymnasiums noch private Sonderformen geben. Aufbauschulen zur Förderung begabter Volksschüler erübrigten sich in dieser Schulgliederung. Gegenüber den Kritikern einer solchen konsequenten Vereinheitlichung, die darin kulturelle Vielfalt gefährdet sahen, wurde immer wieder auf die gesellschaftliche Funktion der Schule hingewiesen: "Der Aufbau eines neuen demokratischen Deutschlands verlangt ... aus ideologischen und aus wirtschaftlichen Gründen die vorzugsweise Förderung der Schularten, die von 90% der Kinder des Volkes besucht werden. ... Das bedeutet, daß in erster Linie

die Volks- und Berufsschulen einschließlich der landwirtschaftlichen Schulen gefördert werden müssen."[56)]

Großer Wert wurde selbst von liberaler Seite darauf gelegt, die nach dem achten Grundschuljahrgang einsetzende vierjährige höhere Schule und die dreijährige Berufsschule mit anschließenden Fachschuleinrichtungen als gleichwertige Bildungswege zu konzipieren. Beide sollten nach den Prinzipien von "Demokratie" und "Humanität" auf den Aufbau des "neuen" Staates hin erziehen, sie sollten dementsprechende, übereinstimmende Lehrpläne erhalten. Die Berufsschule als die weiterführende Schule der Mehrzahl der Schüler sollte in ihrem allgemeinbildenden Charakter gestärkt werden und über die Fachschule ebenso zur Hochschulreife führen wie die höhere Schule. Damit suchte man das konkurrierende Verhältnis zwischen Berufsschule und höherer Schule abzubauen zugunsten zweier sich ergänzender Bildungswege, die sich allein durch die Ausrichtung der "Begabung", nicht aber durch eine höhere oder geringere Bewertung voneinander unterschieden.[57)]

Als zentrales Problem dieses Reformkonzepts wurde auch von seinen Vertretern die Förderung in der achtjährigen, für alle Schüler gemeinsamen Grundschule gesehen, denn sie sollte die Grundlagen der unermüdlich vorausgesagten Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus schaffen. Die in der Diskussion sichtbaren Unklarheiten zeigten, von welch fragmentarischer Sachkenntnis aus die pädagogischen und schulpolitischen Entscheidungen getroffen wurden - ein Eindruck, der durch die späteren Schulgesetzdebatten und die Anfänge der Gesetzesdurchführung bestätigt werden wird.

In der Werbung für die "demokratische Schulreform" wurde optimistisch versprochen, daß die Vereinheitlichung der Schularten, "die Brechung des reaktionären Bildungsprivilegs, ... nicht eine Verarmung, sondern eine schöpferische Bereicherung unseres gesamten Bildungswesens bedeuten ... wird." Vom Kindergarten über die gemeinsame Grundschule, die höhere b w. Berufs- oder Fachschule bis zur Hochschule "soll

das Kind, der Jüngling und der Student mehr lernen als in der deutschen Schule in der Vergangenheit gelernt worden ist." Die Schule sollte "wirklich Bildungsstätte, Werkstatt des Wissens und Könnens, Vermittler und Diener der Wissenschaft zugleich" werden.[58] Ausdrücklich wurde unterstrichen, daß das Leistungsniveau aller Schularten unter denselben Bedingungen gehoben werden sollte, da nur so ständische Schranken der bisherigen Gesellschaftsordnung abgebaut werden könnten.[59] Das Problem der allgemeinen, gleichen Förderung stellte sich damit in einer Reichweite, die in führeren pädagogischen Überlegungen erst in Ansätzen wahrgenommen worden war.

Den Beteiligten wurde bald deutlich, daß das Gleichheitsprinzig nurmehr ein Ausgangspunkt bei der Lösung der anstehenden schulorganisatorischen und didaktischen Fragen sein konnte. Die "neue Schule" vermochte nur dann auch "geistige Leistungsschule" zu sein, wenn sie gegenüber der grundsätzlich beibehaltenen Einheitlichkeit zugleich differenzierte Bildungsmöglichkeiten anbot. Für die intellektuell stärker Begabten, denen vor allem das Interesse der Universitätsvertreter und der Anhänger altsprachlicher Bildung galt, konnte der für alle Schüler gemeinsame Fachunterricht bis zum vierzehnten Lebensjahr keine ausreichende Förderung bieten.[60] Auf Drängen der Hochschulen und von Vertretern reformpädagogischer Grundsätze, in denen das Moment der Individualisierung ohnehin stärker beachtet wurde, fand daher der Kursunterricht Einlaß in das aus dem Konzept der "demokratischen Schulreform" hervorgegangene Schulgesetz für die sowjetische Zone. In Einschränkung des Postulats der gleichen Förderung während der gesamten Grundschulzeit wurden dem Lehrplan für die siebten und achten Klassen fakultativ zusätzliche Kursstunden in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern hinzugefügt, um "den Erfordernissen des wirtschaftlichen und kulturellen Lebens und der hochschulmäßigen Weiterbildung" zu entsprechen.[61]

Die Forderung, daß viel gelernt, gesellschaftlich nützliches Wissen vermittelt und jeder Schüler allein nach seiner Leistung für eine der weiterführenden Schulen vorgeschlagen werden sollte, brachte für den Lehrer weitreichende Verpflichtungen und Vollmachten. Sie genau zu formulieren, zu operationalisieren und die Lehrerschaft auf die Erfordernisse angemessen vorzubereiten, war ein weiteres wichtiges Problem im Hinblick auf den Erfolg der "geistigen Leistungsschule". Die vielfältigen Diskussionsbeiträge aus dem Kreis der bestimmenden Reformvertreter weisen auf die große Bedeutung hin, die der Lehrerrolle beigemessen wurde; zugleich spiegeln sie die im Laufe des Jahres 1946 zunehmende Festlegung der Lehrertätigkeit auf den sich konstituierenden Staatsapparat in der sowjetischen Zone wider.

Der Lehrer war gegenüber dem Schüler zum einen Sachwalter der gesellschaftlichen Zielsetzungen, auf Grund derer die Stoffauswahl getroffen und die Bedürfnisse und Interessen des Schülers gelenkt wurden. Zum anderen war er Anwalt des Schülers, der beanspruchen konnte, daß ihn der Lehrer derart förderte und bei der Wahl der Kurse in der siebten und achten Klasse so beriet, daß die damit vorgeprägte Schullaufbahn und spätere Berufswahl ihm in einem für seine Fähigkeiten optimalen Maß gesellschaftlichen Erfolg verschaffen konnte. Die Stellung als Funktionär von Staat und Gesellschaft sowie der Auftrag der individuellen Schülerförderung verpflichteten den Lehrer, sich mit den gegenwärtigen politischen Verhältnissen zu beschäftigen und Stellung zu nehmen, anderenfalls konnte er nicht dem "moralisch-politischen Charakter" des Unterrichts in der "neuen Schule" und der "unmittelbaren Beziehung auf die dringendsten Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft" gerecht werden. Wie Deiters betonte, hatte sich der Lehrer bewußt zu sein, daß er sich nicht damit begnügen könne, "Wissen zu vermitteln, obwohl dies die selbstverständliche Grundlage jedes guten Unterrichts ist. Vielmehr dient sein gesamter Unterricht dem Zweck, die Jugend für das Leben in einem demokratischen

Deutschland zu erziehen, zu dessen Errichtung und Befestigung sie selbst erst die entscheidende Arbeit leisten muß."[62] Auf den Lehrer fiel damit die Verantwortung, Kinder und Jugendliche mit den Mitteln schulischer Erziehungsarbeit zu veranlassen, die Zielsetzungen der geplanten Gesellschaftsentwicklung zu akzeptieren und ihre spätere Berufsarbeit und politische Betätigung an den aus diesen Zielen abgeleiteten Erfordernissen zu orientieren. Dieser Prozeß war nicht als bloße Überzeugungsarbeit gedacht, sondern als wissenschaftlich fundierte Ausbildung, die jedem einzelnen Schüler die Fähigkeit vermitteln sollte, die politischen und wirtschaftlichen Vorgänge zu verfolgen und in gesellschaftlich zweckmäßiger Weise am Entwicklungsprozeß teilzunehmen.

Diese Erziehungsfunktionen veranlaßten auch die leitenden Schulfachleute, die überall erörterten reformpädagogischen Methoden des Arbeitsunterrichts in einer diesen Zielen entsprechenden Weise umzudeuten. Sollte der Arbeitsunterricht ursprünglich dem individuellen, selbständigen Wissenserwerb dienen, so sollte er jetzt in erster Linie als Mittel für ein effektives Erlernen des vorgegebenen Stoffes dienen.[63] Diese Wendung weckte bei den vielen überzeugten Anhängern der Reformpädagogik unter Sozialdemokraten und Liberalen weitere Vorbehalte gegenüber der Führungsgruppe der "demokratischen Schulreform", zumal die Vorbereitungen für das Schulgesetz und neue Lehrpläne in der sowjetischen Zone in der ersten Hälfte des Jahres 1946 von einseitig politisch geleiteten Kadern getroffen wurden und der erhofften Ermessensfreiheit in pädagogischen Fragen wenig Raum gaben.

3.14 Zum ideologischen Standort des Reformkonzepts

Das Ziel der sozialdemokratischen und kommunistischen Schulpolitiker, die "demokratische Schulreform" als einigende Plattform aller Neuordnungswünsche - sowohl von alliierter wie von deutscher Seite - erscheinen zu lassen, empfahl es, die dem Reformkonzept zugrunde liegenden marxistischen und marxistisch-stalinistischen Grundsätze nicht in den Vorder-

grund zu stellen und nicht für verbindlich zu erklären. Zum einen wollten sie damit die Chance des allgemeinen Konsensus, der sich in dem breiten Interesse für schulorganisatorisch unmittelbar relevante Fragen abzeichnete, nicht gefährden. Zum anderen hatten sie zu berücksichtigen, daß die detaillierte Ausarbeitung und die Propagierung des Konzepts überwiegend von Schulfachleuten - Lehrern, Pädagogen, Erziehungswissenschaftlern - geleistet wurde, die sich wohl zur Marxschen Gesellschaftsauffassung bekannten, jedoch keine systematische Ausbildung in Fragen des Marxismus-Leninismus erfahren hatten und oft einem dogmatischen oder individuell interpretierten Marxismus folgten.[64)] Zudem hatte sich in der deutschen Öffentlichkeit eine mit dem Aufstieg der Sowjetunion unter Stalin gewachsene Skepsis und Ablehnung gegenüber marxistischem Denken verbreitet, der Rechnung zu tragen war. Angesichts der noch in den Potsdamer Protokollen bekräftigten Übereinkunft der Alliierten, ihre unterschiedlichen Erziehungssysteme gemeinsam als Vorbild der Demokratisierung Deutschlands hinzustellen, sahen sich die Vertreter der "demokratischen Schulreform" schließlich auch verpflichtet, den Neuaufbau des Schulsystems nicht nur an einer der vier Besatzungsmächte zu orientieren.

Aus diesen Voraussetzungen ergab sich eine vielschichtige und wenig dogmatische Argumentation über den ideologischen Standort der "demokratischen Schulreform". Da gerade dieser Charakter der Auseinandersetzung - vollends im Sinne der Volksfronttaktik - zu der bemerkenswerten Resonanz des Reformprogramms beitrug, scheint es wichtig, die ideologischen Aspekte der Diskussion nach den vorangegangenen Ausführungen über die sowjetische Umerziehungsstrategie, über Konflikte in der schulpolitischen Führungsschicht und über die gesellschaftliche Funktion der Erziehung noch einmal zusammenfassend zu kennzeichnen.

Die Divergenz der Meinungsäußerungen und Auffassungen rührte vor allem von der stets zu beachtenden, breiten Beteiligung reformpädagogisch orientierter Schulfachleute her, von denen viele die pädagogischen Fragen einer einheitlich organisier-

ten, demokratischen Schule in einem politisch noch nicht genau festgelegten Rahmen der Erneuerung nach der Kapitulation des Dritten Reiches sehen wollten. Die vornehmlich politisch orientierten Vertreter des Reformkonzepts in KPD und SED, im Magistrat und in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung befürworteten ebenfalls die reformpädagogischen Ansatzpunkte, wollten sie indes dem politischen System des "antifaschistischen Aufbaus", der für sie in viel weiterem Maße eine neue historische Qualität darstellte, untergeordnet wissen. Unter dieser dominierenden Maxime meinten sie, einzelne Punkte ihres als grundsätzlich "neu" propagierten Reformprogramms durchaus auch als Weiterführung des in der pädagogischen Reformbewegung Begonnenen gelten lassen zu können, da in ihr eine "fortschrittliche" Entwicklungsphase in dem "fast 100 Jahre alten Ringen der Lehrerschaft" zu sehen sei.[65)] Mit der geschichtlichen Begründung des Einheitsschulgedankens konnten sie dem Verlangen nach historischer Kontinuität ebenso entgegenkommen wie der marxistischen Überzeugung von einem ununterbrochenen "Fortschritt".

Charakteristisch für derartige Überlegungen und zugleich charakteristisch für den Stil der pädagogischen Diskussion in Deutschland war die Verbindung einer geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise mit Prinzipien des historischen Materialismus wie bei Paul Wandel anläßlich des ersten pädagogischen Kongresses der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in Berlin: "Drei Kraftströme sind es, die geschichtlich gesehen aus der gleichen Quelle strömend unsere Bewegung zur Neugestaltung der Schule tragen. Es ist erstens der entschlossene Wille, die jahrhundertealte Beherrschung Deutschlands durch die Kräfte der politischen und sozialen Reaktion" zu beseitigen."Die zweite Strömung, die uns trägt, ist das Ringen des einfachen Volkes um gleiches Recht für alles, was da Menschenantlitz trägt ... Das ist drittens die von den Ideen Comenius', Pestalozzis, Diesterwegs, Dittes', ebenso wie von der modernen wissenschaftlichen Erkenntnis getragene pädagogische Reformbewegung, die, vor mehr als hundert Jahren beginnend, seit Jahrzehnten um eine Neu- und Bessergestaltung der deutschen

Schule ringt."[66]

Ähnlich wie die notwendige Berücksichtigung der reformpädagogischen Tradition zu einem relativ positiven Tenor in der Bewertung der Vergangenheit führte, der von der allgemein politischen Doktrin nicht geteilt wurde, veranlaßte die Verpflichtung gegenüber den Siegermächten, die dominierende Wertschätzung der Sowjetunion vor der Öffentlichkeit zu verschweigen. Um berechtigten Zweifeln entgegenzutreten, hob der SPD-Vorsitzende Otto Grotewohl in seiner vielgehörten Rede vom 14. September 1945 hervor, daß sich die "Umerziehung des deutschen Volkes ... auf das Bildungsgut des Westens und auch des Ostens" stützen müsse, denn "der Liberalismus des Westens und der Sozialismus sind aus der Bankrottmasse dieses zweiten Weltkrieges als lebensfähig hervorgegangen."[67] Der Pädagoge Deiters betonte auf einer öffentlichen Lehrerkundgebung, daß Deutschland für seine Demokratisierung von den Ländern des Westens wie von denen des Ostens zu lernen habe.[68]

Aus taktischen Erwägungen wurde viel Aufmerksamkeit dem Versuch gewidmet, die "demokratische Schulreform" als nationales Pendant zu den Schulsystemen "demokratischer" Länder - USA, Sowjetunion, England, Frankreich, Holland, die Schweiz - zu legitimieren. Die stets summarischen Vergleiche bezogen sich vornehmlich auf die Einzügigkeit der "demokratischen Einheitsschule"; einer intensiven Auseinandersetzung mit Prinzipien und Zielen der Erziehung ging man aus dem Wege. Meist hervorgehoben wurde das Prinzip der "reinlichen Scheidung" zwischen Religion und Schule, die durch die Schulreform nun erstmalig in Deutschland verwirklicht werde, "so wie es seit langem in einer Reihe anderer Länder mit gemischten Konfessionen, in England, in den Vereinigten Staaten oder Holland, gehandhabt wird."[69]

Allein in der Zeitschrift "die neue Schule" wurde in einer Aufsatzreihe über die Schulsysteme anderer Länder das sowjetische Erziehungswesen und die mit ihm verbundene Ideologie deutlich in den Vordergrund gerückt, ohne daß allerdings

auch hier systematische und sachliche Information geboten wurde. Bestimmend waren Schilderungen eines begeisterten Lernens im "demokratischen" Beieinander von Lehrer und Schüler.[70] Die Darstellungen sollten offensichtlich dazu beitragen, durch die Aufwertung der täglichen Arbeit des Lehrers die Neigung zu einem nicht exakt reflektierten pädagogischen Engagement zu bestärken und die normativen Grundlagen der Erziehung als etwas Selbstverständliches erscheinen zu lassen.

In den ideologischen Diskussionen, die praktischen Erwägungen entsprechend zunächst kaum in der Öffentlichkeit geführt wurden, wandten sich die Vertreter der "demokratischen Schulreform" sowohl gegen die Auffassungen aller nicht-marxistischen, "bürgerlichen" Gesellschaftsdeutungen wie gegen den dogmatischen Marxismus. Wie die Erörterung der neuen Erziehungsgrundsätze erkennen ließ, die bis in das Jahr 1947 hineinreichte, stellten die Auffassungen einen dogmatischen Marxismus in besonderem Maße ein Hindernis für die einmütige Begründung der "bewußten Erziehungsarbeit" dar.[71] Die Schwierigkeiten erwuchsen aus dem Anspruch der "neuen Schule", Wissensvermittlung und Charakterbildung in unmittelbare Abhängigkeit von den gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu bringen. Eine solche Identität konnte den Vertretern eines dogmatischen Marxismus nicht gerechtfertigt erscheinen, die hervorhoben, daß erst die Existenz einer sozialistischen Ordnung die Übereinstimmung politischer und pädagogischer Zielsetzungen hervorbringen könne. Ein Reformvertreter wie Paul Oestreich lehnte es auf Grund dieser Überzeugung ab, das Schulsystem unvermittelt auf die neuen politischen Verhältnisse festzulegen.

Diese Auffassung berief sich nicht zu Unrecht auf Marx und Engels, die der Erziehung im Rahmen der ökonomisch determinierten Gesellschaftsauffassung bezeichnenderweise sehr begrenzte Beachtung geschenkt hatten, da sie Erziehung nicht als Objekt absichtsvoller Lenkung und nicht als Ergebnis zuvor konzipierter Regelungen betrachteten: "Ebenso wie die Bauern und Manufakturarbeiter des vorigen Jahrhunderts ihre

ganze Lebensweise veränderten und selbst ganz andere Menschen wurden, als sie in die große Industrie hineingerissen wurden, ebenso wird der gemeinsame Betrieb der Produktion durch die ganze Gesellschaft und die daraus folgende neue Entwicklung der Produktion ganz andere Menschen brauchen und auch erzeugen."[72] Die Erfordernisse der Produktion entscheiden also über die Praxis und über das anzustrebende Ziel der Erziehung gleichermaßen; darüber hinaus, so hieß es, werde neuen Arbeitsbedingungen, die eine vielseitigere Entwicklung von Anlagen erforderten, im Interesse der "herrschenden Produktionsverhältnisse" stets durch differenziertere Ausbildung genügt; diese notwendige Anpassung schlüge zugleich in einen Vorteil der proletarischen Masse um, die sich die Vermehrung ihres technologisch-funktionalen Wissens für die Vorbereitung des "gemeinsamen Betriebs der Produktion" zunutze mache. Als Konsequenz ergab sich aus der Theorie von Marx und Engels die Forderung, die "Erziehung mit der materiellen Produktion" zu vereinigen. Ziel der Erziehung sollte die Heranbildung von Menschen mit "allseitig entwickelten Anlagen" sein, die es ihnen möglich machten, "der Reihe nach von einem zum anderen Produktionszweig überzugehen, je nachdem die Bedürfnisse der Gesellschaft oder ihre eigenen Anlagen sie dazu veranlassen."[73]

Diese ökonomisch bedingte und zugleich den Fortschritt fördernde Funktion technologisch-funktionalen Wissens sollte in allen auf Marx aufbauenden Auffassungen erhalten bleiben. Die sozialistische Parole "Wissen ist Macht", Lenins "Lernen, Lernen, Lernen", Stalins "Pauk- und Drillschule" und schließlich das Verständnis der Schule im Konzept der "demokratischen Schulreform" als "Leistungsschule", als "Werkstatt des Wissens und Könnens"[74] trugen dieser These von Karl Marx Rechnung und stellten sich damit zugleich auch noch in die Tradition des preußischen Gymnasiums, das Pflichterfüllung und Leistung zum Wohle des Staates, der vorgab, mit der Gesellschaft identisch zu sein, entgegen dem Humboldtschen Bildungsentwurf zur zentralen Maxime erhoben hatte.

Die führenden Vertreter des Reformkonzepts von 1945 gingen über diese These insofern hinaus, als der Anspruch erhoben wurde, die Veränderung der gegenwärtigen Situation dadurch zu unterstützen, daß im Vorgriff auf zukünftige Verhältnisse für diese bedeutsames Wissen erworben und zugunsten des "Fortschritts" selbständig angewandt werde. Mit diesem Anspruch wurde die Position des "ökonomischen Determinismus" als eine "vulgäre Auffassung des wissenschaftlichen Materialismus" abgelehnt. Zur Begründung wies man auf spätere Feststellungen von Marx und Engels hin und betonte, "der Materialismus selbst messe der geistigen Kraft der Idee eine entscheidende Bedeutung zu".[75] Somit habe sich die Schulerziehung in der Weise als Teil des Produktionsprozesses zu sehen, daß sie einerseits Bedingungen für einen fortschrittlichen Produktionsprozeß schaffe und andererseits die theoretischen Grundlagen des Sozialismus und das Bewußtsein der gegenwärtigen Entwicklungssituation vermittle.

An diesem Punkt wurde eine entscheidende Wendung sichtbar: der Rekurs auf die Schule stalinistischer Prägung, die der Bewußtseinsbildung entscheidende Bedeutung zumaß. Die ältere Marxsche Gesellschaftsdeutung, der viele sozialistisch orientierte Schulfachleute folgten, konnte für eine solche voluntaristische Auffassung des Erziehungsprozesses nicht mehr herangezogen werden.

Die sowjetische Schule der dreißiger Jahre, die hier als Vorbild wirkte und die viele kommunistische Emigranten aus eigener Anschauung kannten, war durch die zweifache Zielsetzung gekennzeichnet: Sie sollte mit dem systematischen Fachunterricht einer umfangreichen, fortschrittsfördernden Wissensvermittlung dienen und zugleich die Anpassung des Bewußtseins an veränderte ökonomische Bedingungen fördern.[76] Denn indem der "Fortschritt" nicht als Ergebnis der den Produktionsverhältnissen innewohnenden Dynamik abgewartet, sondern durch subjektiv gesetzte Entwicklungsnormen beschleunigt wurde, zerfiel die Einheit von "Sein" und "Bewußtsein". So mußte notwendigerweise auch die Schulerziehung durch den

Einsatz politisch-administrativer Mittel an den prognostizierten Fortschritt angepaßt werden, um eine Veränderung des Bewußtseins hervorzurufen, das sich mit dem zentral vorgeschriebenen Entwicklungsstandard nicht zwanglos identifizierte. Die von Marx vertretene strukturelle Abhängigkeit der Erziehung von den ökonomischen Erfordernissen wurde so aus seinem positivistischen Verständnis in die Funktion einer Norm umgewandelt.

Mit dem Ziel der Anpassung des Bewußtseins an die "objektiven" Verhältnisse wurde deshalb parallel zur Veränderung der "Verhältnisse" der pädagogische Vorgang der "Indoktrination" eingeleitet, der die neue Entwicklung - in Anlehnung an das Marxsche Dogma - als Fortschritt und als zwangsläufig zu erweisen hatte. Die Indoktrination war konstitutiver Bestandteil der Machtausübung insofern, als die Herrschaft auf das mit ihr übereinstimmende Bewußtsein der Beherrschten hin angelegt war und auf die Legitimierung durch die Beherrschten nicht verzichten konnte.[77)] Damit trat neben die Vermittlung technisch-funktionalen Wissens die Vermittlung ideologischer Inhalte als ebenso wichtiger Gegenstand systematischen Lernens. Leitendes Erziehungsprinzip war nunmehr, jede Ausbildung individueller Kräfte an den gesellschaftlichen Bedürfnissen zu orientieren und gesellschaftlich legitimierte Ansprüche an den Einsatz individueller Kräfte zu stellen. Eine "objektive Notwendigkeit" trat nur noch in Gestalt der parallel mit der Indoktrination politisch-administrativ eingeleiteten Veränderung der "Verhältnisse" auf.

Diese Begründung der "bewußten Erziehungsarbeit" hatten die sowjetisch orientierten Vertreter der "demokratischen Schulreform" stets im Auge, auch wenn sie nicht klar ausgesprochen wurde. Dieser ideologische Hintergrund vermag ebenfalls zu erklären, daß das Konzept der "demokratischen Schulreform" nur so lange Ausdruck einer breiten schulpolitischen Reformbewegung war, wie es die Vereinheitlichung der Schullaufbahnen und die Intensivierung des Volksschulunterrichts in den Vordergrund stellte. Als in der ersten Hälfte des Jahres

1946 in zunehmender Offenheit ideologische Reformgrundlagen erörtert wurden und die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen verpflichtenden Charakter annahmen, traten Sozialdemokraten, Liberale und Konservative entschlossener mit selbständigen Begründungen für eine demokratische Schulorganisation hervor. Dieser Polarisierungseffekt erscheint im historischen Rückblick nicht allein als Konsequenz der sowjetischen Expansionspolitik, sondern auch als Auswirkung von tradiertem Gesellschaftsdenken, das nach den revolutionsähnlichen Verhältnissen der ersten Besatzungszeit schrittweise wieder zur Wirkung kam.

3.2 "Sozialistische Erziehung"

3.21 Schulpolitische Opposition der Sozialdemokratie

Die Geltung der "demokratischen Schulreform" in Berlin erlitt ihre entscheidende Einbuße durch die Opposition einer starken Mehrheit innerhalb der Sozialdemokratischen Partei, die sich im Gegensatz zur kommunistisch-sowjetischen Führung beharrlich für eine demokratisch-parlamentarische Entwicklung einsetzte. Gegensätze über die politische Strategie, die zu der allseits angestrebten sozialistischen Ordnung führen sollte, waren bereits bei der Wiedererrichtung von KPD und SPD virulent, wurden damals allerdings durch das Verlangen nach der "Einheit der Arbeiterklasse" verdeckt. Während die KPD angesichts der "ideologischen Verwüstung,die tief bis in die Reihen der Arbeiterklasse geht", die Existenz der neu gegründeten Parteien allein als Zugeständnis in einem den Sozialismus vorbereitenden Stadium für notwendig hielt,[78)] hoffte man in der Sozialdemokratie auf eine Fortentwicklung zum Sozialismus unmittelbar aus den begonnenen Ansätzen einer "antifaschistisch-parlamentarischen Republik". Unter dieser Blickrichtung wurde es für besonders wichtig erachtet, die Zielvorstellung der sozialistischen Gesellschaft bewußt zu pflegen, um sie als Regulativ der gegenwärtigen, "antifaschisti-

schen" Neuordnung wirken zu lassen. In diesem Sinne sprach der Gründungsaufruf der SPD von der Erziehung der Jugend im "demokratischen, sozialistischen Geiste". Obwohl zugegeben wurde, daß erst eine künftige "ökonomische Befreiung der Persönlichkeit ihre volle geistige und politische Entfaltung" ermögliche, forderte die Sozialdemokratie zugleich, daß die vorbereitenden Maßnahmen nicht in Widerspruch zu der gewünschten späteren Ordnung stehen dürften, sondern diese so weit wie möglich in Einzelfragen schon berücksichtigten; so sollten u.a. Bildungsmöglichkeiten geschaffen werden, die allen nach Befähigung und Arbeitswillen offen ständen.[79] Wenn auf kommunistischer Seite diesen einzelnen Forderungen als einer für den "antifaschistischen Aufbau" notwendigen Bedingung zugestimmt wurde, so lehnte sie es jedoch ab, die von den Sozialdemokraten daran geknüpfte politische Perspektive zu vertreten. Für die kommunistische Seite setzte die sozialistische Schule eine spätere, grundlegende ökonomische Neuordnung voraus, die durch eine von sozialen Restriktionen und national sozialistischen Zielen befreite Erziehung allein nicht geleistet werden könne. Zudem seien der gegenwärtigen Erziehung Aufgaben bei der Neuordnung gestellt, die sie von der Erziehung in einer sozialistischen Ordnung grundsätzlich unterschieden.

Die divergierenden Positionen in KPD und SPD wurden zu einer zentralen Frage der Reformdiskussion, als die demokratisch-parlamentarisch orientierte SPD-Opposition in Berlin sich Ende des Jahres 1945 der von KPD und sowjetischer Besatzungsmacht diktierten Zusammenarbeit und der Verschmelzung beider sozialistischer Parteien widersetzte.[80] Die Auseinandersetzungen, in denen die Schulpolitik stets nur im Hintergrund stand, wirkte sich als erfolgreicher Protest gegen das Vorgehen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung aus, die zusammen mit dem Berliner Hauptschulamt seit Januar 1946 die offene Diskussion über die "demokratische Schulreform" in eine systematische Kampagne zur schnellen Vorbereitung eines Schulgesetzes lenkte. Die Propagandaarbeit veranschaulichte den sozialdemokratischen Kritikern Möglichkeiten und

Ergebnisse der Manipulation von Meinungen und bestärkte sie in der Auffassung, eher die notwendige Reform aufzuschieben als die manipulierte Entscheidung zuzulassen.[81)]

Der Protest der sozialdemokratischen Opposition galt den schulpolitischen Mitteln der Reformvertreter, nicht den pädagogischen Zielsetzungen der "demokratischen Schulreform". Die Opponenten plädierten dafür, die Phase der theoretischen Auseinandersetzung zu verlängern und die Möglichkeit offen zu lassen, eine Neuordnung auf dem Wege einer allmählichen Reformierung zu erreichen. Dabei wollten sie auch in pädagogischen und schulpolitischen Fragen vor allem die Methoden der demokratisch-parlamentarischen Auseinandersetzung, "die Mitwirkung aller" an der "planvollen Gestaltung der Gemeinschaft" und die von gegnerischer Seite abqualifizierte "Anwendung von Tolerenz und Stimmzettel" respektiert wissen.[82)] Um zu verhindern - so hieß es,in einer programmatischen Erklärung -, daß die angestrebte Entwicklung einer sozialistischen Ordnung in das Diktat einer Minderheit umschlage, müsse der Inhalt dessen, was als "sozialistisch" angestrebt werde, jeweils an den "veränderten Verhältnissen" überprüft werden.[83)] Eine solche Begründung und Lenkung der Evolution bedürfe "als Regulativ" stets der "Freiheit des Erkennens" und der "Freiheit der Kritik", ohne die man Gefahr laufe, die Maximen sozialistischen Zusammenlebens aus dem Auge zu verlieren.[84)]

Starke Sicherheit gewann die sozialdemokratische Opposition gegen die herrschende Führung in Berlin durch die Zustimmung seitens der westdeutschen SPD-Leitung unter Dr. Kurt Schumacher; mit ihr teilte sie weitgehend die Grundauffassungen, die die westdeutschen Parteigründer im Oktober 1945 festgelegt hatten: Durch Sozialisierung und Planwirtschaft sei eine sozialistische Gesellschaftsordnung anzustreben unter steter Einhaltung demokratischer Regeln, wie sie sich aus liberalem Verständnis und parlamentarischen Erfahrungen westlicher Länder entwickelt hätten; der Anspruch auf staatliche Alleinherrschaft einer Partei, wie sie zur Dik-

tatur Hitlers und ebenso zum sowjetischen Stalinismus geführt hätten, seien unter allen Bedingungen abzulehnen.[85] Ebenfalls gemeinsam mit der westdeutschen Parteiführung beharrte die SPD-Opposition in Berlin wie in übergreifenden so auch in schulpolitischen Fragen auf einer gesamtdeutschen Politik und sah von diesem Anspruch aus in dem Versuch des Magistrats, in Berlin und in der sowjetischen Zone ohne Rücksicht auf den übrigen Teil Deutschlands eine Schulreform durchzuführen, eine grobe Gefährdung der ohnehin schon unterhöhlten Reichseinheit. Als besonderer Auftrag sozialdemokratischer Kulturpolitik wurde hervorgehoben, den "Gefahren" frühzeitig zu begegnen, die durch die Zerreißung Deutschlands in fünf Zonen dem Schulwesen und der zukünftigen geistigen Einheit drohen."[86] Dieser Gefahr zu begegnen, sei um so eher möglich, als in Deutschland die "Erziehung zur Achtung der Menschen ..., zur Toleranz..., zur sozialistischen Verbundenheit mit dem eigenen Volke", schließlich "erweitert zur Erziehung zur Achtung vor anderen Völkergemeinschaften", als weithin anerkannter Ausgangspunkt gelten könne; mit seiner Hilfe sei auch die "bedauernswerte Vielheit" der Organisationsformen im Schulwesen zu überwinden.[87]

Dieser Wille zur Erhaltung der Reichseinheit und das Ziel einer für das gesamte deutsche Gebiet möglichst einheitlichen Schulreform verband die Berliner Sozialdemokratie mit den Liberalen wie auch mit Vertretern einer mehr konservativ ausgerichteten Schulreform in den Reihen der CDU und der Kirchen, deren schwache politische Stellung in Berlin ohnehin eine Anlehnung an die Westzonen lebensnotwendig erscheinen lassen mußte.

Unbeschadet der Übereinstimmungen mit der westdeutschen SPD und der Zusammenarbeit mit ihr entschied sich die Berliner SPD-Opposition in gleichem Zuge, mit der SED ein "Bündnis" einzugehen, "welches gemeinsame Arbeit sichert und den Bruderkampf ausschließt."[88] Dieses kooperative Verhältnis, das für die weitere Reformentwicklung bis 1951 von wegweisender Bedeutung war, sollte auf die Gemeinsamkeiten in "Forderungen

und Zielsetzungen der Parteien" aufbauen, aber nicht mehr an jene anfangs proklamierte "antifaschistische Einheit" gebunden sein, die ihren Sinn allein in der ersten Periode der Neuordnung gehabt habe.[89] Damit erteilte die neue SPD-Gründung auch der einseitigen Orientierung an der Sowjetunion eine endgültige Absage und übernahm die schwierige Aufgabe der Brückenfunktion zwischen dem "gewaltigen Kultur- und Aufbauwerk im Osten" und "der Kultur und der sozialistischen Arbeiterbewegung des Westens".[90]

Die oppositionelle Reformbewegung in der SPD konnte indes ihren abweichenden Auffassungen zunächst kaum Ausdruck geben, weil infolge der von allen vier Besatzungsmächten gemeinsam eingehaltenen Bestimmungen alle Drucksachen, selbst Flugblätter und Werbeprospekte, weil jegliche Versammlungen und Vereinsgründungen lizenzpflichtig waren und sie sich weiterhin, wie die opponierenden bürgerlichen Parteien, in der publizistischen Arbeit an die Beschlüsse zu halten hatte, die im "Block der antifaschistisch-demokratischen Parteien" gefaßt wurden: Diese Arbeitsbedingungen behinderten insbesondere deshalb eine selbständige schulpolitische Arbeit, weil die "Sozialistische Kulturzentrale" der SPD unter der Wortführung von Richard Weimann und Max Kreuziger in Übereinstimmung mit dem SPD-Vorsitzenden Otto Grotewohl seit Beginn der Differenzen die Zusammenarbeit mit der KPD fortsetzte und den Kurs auf eine schnelle Durchführung der Schulreform voll billigte. Kreuziger ging auf der ersten Landeskulturtagung der SPD der gesamten Zone am 11. Januar 1946 sogar so weit, nun auch die ideologische Differenzierung der KPD zu übernehmen und einen unmittelbaren Weg zum Sozialismus abzulehnen: Ein sozialistisches Schulprogramm sei unter den herrschenden Umständen nicht möglich. Darin habe die falsche Hoffnung der Linken von 1918/19 gelegen. Wichtig sei es zunächst, die Frage der Schulorganisation so zu lösen, daß der Weg zu einem sozialistischen Schulprogramm nicht verbaut werde.[91] Diese Hinweise waren nur scheinbar von bloßer theoretischer Bedeutung. Sie signalisierten in einer prekären Frage die Übereinstimmung mit der KPD und damit auch die Mitarbeit an dem

Ziel, zusammen mit der Abteilung für Volksbildung im Berliner Magistrat und der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung eine Berlin und die sowjetische Zone umfassende Schulreform durchzuführen, so wie sie die KPD seit längerem propagierte.

Die Arbeitsbedingungen der SPD-Opposition sollten sich erst im April 1946 bessern, als sie nach der Verschmelzung von KPD und SPD zur SED von den Alliierten als SPD anerkannt wurde und damit auch günstigere Möglichkeiten für die Öffentlichkeitsarbeit erhielt. Seit dieser Zeit begann sich das SPD-Programm für eine "sozialistische Erziehung" als breite Plattform herauszukristallisieren: Ihr konnten sich Kommunisten nicht vollends verschließen, zumal sich die SPD ihnen gegenüber seit Anfang an verständigungsbereit zeigte;zugleich konnten die bürgerlichen Parteien in der SPD-Opposition eigene Interessen gegen die Magistratspolitik vertreten sehen.

Die konkrete Opposition gegenüber der Schulpolitik des Berliner Magistrats in Schulen, in der Schulverwaltung, in der Lehrerbildung wandte sich zum einen gegen die einseitig interpretierten "antifaschistisch-demokratischen" Erziehungsforderungen, mit denen der Lehrer konfrontiert wurde, zum anderen gegen eine manipulierte Neuorganisation des Schulwesens. Als einer Herausforderung trat die Opposition dem Reformversuch des Hauptschulamtes vom Juli 1946 entgegen, als Ernst Wildangel seinen Schulreformplan dem alliierten Erziehungskomitee vorlegte, ohne daß er - nach Auffassung der Opposition - zuvor in angemessener Weise der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt worden war. Noch bevor eine Stellungnahme der Alliierten erfolgte, machte das Hauptschulamt durch Rundschreiben bekannt, daß für das neue Schuljahr keine Anfangsklassen in höheren und in Mittelschulen einzurichten seien und begründete dies als notwendige Konsequenz unumgänglicher Einsparungen im Schuletat.[92)] Nicht nur die konservativ orientierten Gegner der Magistratspolitik, sondern auch die sozialdemokratische Opposition erblickte in dieser Initiative des Hauptschulamtes einen letzten Versuch, doch noch

im bevorstehenden Schuljahr 46/47 mit der Verkürzung weiterführender Schulen zugunsten einer längeren Grundschule zu beginnen, ehe die im Oktober 1946 bevorstehenden Kommunalwahlen die kommunistisch-sowjetische Position gefährdet hätten.[93] Die Kritiker fanden sich in ihrer Auffassung bestätigt, als das alliierte Erziehungskomitee die Reformpläne des Hauptschulamts verwarf.[94] Die SPD-Opposition war davon überzeugt, daß man in der Kommandantur mit der Ablehnung "offensichtlich nicht zur Sache Stellung nehmen ... wollte, zumal doch die hinter der Militärregierung stehenden Staaten daheim zumeist die Einheitsschule verwirklicht haben. Sie lehnten die undemokratische Methode des Berliner Magistrats ab."[95]

Neben der scharfen Kritik am Magistrat in seinem Vorgehen bei der Schulreformierung bestand weiterhin auf Grund der gemeinsamen sozialistischen Tradition ein breiter Raum der Übereinstimmung, der auch zum "Bündnis" von SPD und SED beigetragen hatte. Unangefochten blieb, daß die Schule eine gleichmäßige Förderung aller Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Konfession gewährleisten und deshalb "organisch", d.h. weitgehend einbahnig organisiert werden müsse, daß Schulbesuch und Lernmittel unentgeltlich zu sein haben und darüber hinaus wirtschaftliche Beihilfen zu leisten seien; auch "die geistige Hebung der breiten Massen", die als wegweisender Anspruch in der "demokratischen Schulreform" genannt wurde, galt in der SPD als unangefochtenes Postulat.[96]

Angesichts dieser umfassenden Übereinstimmungen scheinen Kritik und schulpolitische Forderungen der sozialdemokratischen Opposition weit mehr die Konsequenz ihrer ungünstigen politischen Stellung gewesen zu sein, als den schriftlichen Quellen unmittelbar zu entnehmen ist. In der begründeten Hoffnung auf zunehmende angelsächsische Unterstützung und auf einen günstigen Ausgang der für Oktober angesetzten Kommunalwahlen verfolgte die Sozialdemokratie in erster Linie die Absicht, die für den Beginn des Schuljahres 46/47 zu erwartenden Maßnahmen für eine grundlegende Neuordnung hinauszuschieben. Of-

fensichtlich unter diesem Blickpunkt wurde mit dem Hinweis auf die ungünstigen materiellen Voraussetzungen empfohlen, an die fruchtbaren Ansätze einer sozialistischen Schulpolitik in der Zeit der Weimarer Republik anzuknüpfen, aus denen für die evolutionäre Veränderung in Richtung auf eine "fortschrittliche" Schule außerordentlich viel zu lernen sei. In diesem Sinne begrüßte man die mit dem Schuljahr 45/46 eingeleiteten Reformmaßnahmen des Magistrats zur Hebung des Volksschulniveaus "als Anfang einer wirklichen Einheitsschule, indem nämlich Volksschule und höhere Schule zusammenwachsen".[97] In enger Anlehnung an die reformpädagogischen Erfahrungen forderte neben anderen der Schulrat Richard Schröter - Vorsitzender der neu gegründeten Lehrergewerkschaft und Leiter des Arbeitskreises sozialdemokratischer Lehrer - zu wiederholten Malen, wieder die in der Weimarer Republik bewährten Aufbauschulen einzurichten, um begabten Volksschülern auch jetzt den Weg zur Hochschulreife zu ermöglichen und so ohne Nachteile für sie die grundlegende Neuordnung noch zu suspendieren.[98] Der sozialdemokratische Schulrat Dr. Erich Thaus begrüßte die vorsichtige Entscheidung der amerikanischen Militärregierung, in ihrem Sektor allein probeweise an einigen Schulen eine gemeinsame Organisation für alle Schüler bis zur ahhten Klasse einzuführen.[99] Hildegard Wegscheider, weithin bekannt für ihr reformpädagogisches Wirken, jetzt Mitglied der neu begründeten Berliner SPD, sprach sich öffentlich für die Wiederaufnahme von Schulversuchen aus.[100] Die Fülle der Überlegungen zur Schulgliederung zeigen in gleicher Weise die Taktik, an frühere Formen anzuknüpfen, sie auszubauen, jedoch noch keine bindenden Entscheidungen zu treffen. Von den zahlreichen Vorschlägen sei ein früher Plan des sozialdemokratischen Kulturpolitikers Dr. Rudolf Pamperrien genannt, der vorsah, einer dreijährigen gemeinsamen Grundschule eine fünfjährige Volksschule anzuschließen sowie eine sechsjährige Mittelschule, aus der nach zwei Schuljahren die befähigten Schüler für die (siebenjährige) höhere Schule ausgelesen werden sollten. Dieser Plan wurde von ihm selbst duch dann nicht wieder aufgegriffen, als

er an führender Stelle des im April 1946 konstituierten neuen Parteivorstandes tätig war.[101] Eine weitgehendere Vereinheitlichung, wie sie von Richard Schröter mit der sechsjährigen Grundschule vorgeschlagen wurde, fand in Lehrergewerkschaft und Berliner Sozialdemokratie eine sichtlich breitere Resonanz, indes wohl ebenfalls keine ungeteilte Zustimmung. Jedoch entsprach die Stellungnahme von Thaus, daß die achtjährige Grundschule nicht aus dem Auge zu verlieren sei, wahrscheinlich der mehrheitlichen Auffassung in der sozialistisch orientierten Opposition, auch wenn man die schulorganisatorische Einheit der Zonen zunächst berücksichtigen wollte und viele die Realisierung ohnehin noch nicht für möglich hielten.[102]

Diese Annahme wird vor allem dadurch bestätigt, daß in den Gesetzesverhandlungen des Jahres 1947 nach anfänglicher Zurückhaltung Sozialdemokratie und Lehrergewerkschaft die achtjährige Grundschule zur zentralen Reformforderung erhoben. In der Sicherheit ihrer parlamentarischen Vormachtstellung meinte die SPD nunmehr, auch die frühere Koalition mit den Vertretern der "demokratischen Schulreform" erneuern zu können, die das Ziel der achtjährigen Grundschule niemals in Zweifel gezogen hatten, und bestätigte damit den schulpolitischen Konsensus der sozialistischen Parteien, der selbst die Phase der Opposition im Jahre 1946 überdauert hatte.

3.22 Grundlegung einer Persönlichkeitserziehung

Parallel zu der konkreten Opposition gegenüber der Magistratspolitik verstärkten sich Bestrebungen, die Prinzipien der Erziehung neu zu überdenken, da weder die Grundsätze des dogmatischen Marxismus als weiterhin zutreffend angesehen wurden noch die stalinistische Interpretation, die die "demokratische Schulreform" kennzeichnete, akzeptiert werden sollte. Zwischen diesen beiden Tendenzen entwickelte sich in der Berliner SPD in enger Anlehnung an die westdeutsche SPD eine Spielart des revisionistischen Marxismus, der bewußt weitma-

schig formuliert wurde und eine Fülle pädagogischer Konsequenzen zuließ. Ihre Gemeinsamkeiten lagen allein in der stark betonten Persönlichkeitserziehung und in der Ablehnung einer bloßen Lernschule; der Konsensus wies also von neuem auf die pädagogische Reformbewegung, in der man ebenfalls Revisionen des tradierten Marxismus diskutiert hatte.

Das Erlebnis des Nationalsozialismus, dessen Sturz nicht der "Sieg der Arbeiterklasse" gefolgt war, hatte den "Glaube(n) an die Zwangsläufigkeit der ökonomischen und sozialen Entwicklung gründlich erschüttert."[103] Da sich auch nicht die "große Hoffnung" erfüllt hatte, "die Zerschlagung des Hitlerismus würde eine große Fülle verborgener geistiger Schätze zutage fördern",[104] und da man feststellen mußte, daß "das Bewußtsein der Massen" sich keineswegs in Übereinstimmung befände mit der "weltrevolutionären Umgestaltung", die sich "seit Jahrzehnten" vollziehe,[105] bekannte man sich in der Sozialdemokratie als Konsequenz zu einer neuen Deutung der gesellschaftlichen Entwicklung und ihrer Dynamik: "Die ethischen Triebkräfte, die geistige Rechenschaft wurde in eben dem Maße in ihrer Bedeutung erkannt, als sie im politischen und wissenschaftlichen Leben verlorengingen." Das bedeutete, daß man nunmehr dem kulturellen Ausdruck der Gesellschaft verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen beabsichtigte. Es sollte "eine gewisse Zweitrangigkeit der Kulturpolitik - eine einseitige Abhängigkeit von ökonomischen und soziologischen Tatsachen" überwunden werden.[106]

Klaus-Peter Schulz, leitender Funktionär in der Berliner sozialdemokratischen Opposition, erklärte - als Gastdelegierter - auf dem Parteitag in Hannover im Mai 1946: "... wir sehen heute ein, daß das geistige, das kulturelle und moralische Leben nicht nur einen Überbau der ökonomischen und wirtschaftlichen Verhältnisse darstellt, sondern Eigengesetzlichkeit zu entwickeln vermag, und das überall dort, wo die freie menschliche Persönlichkeit vor der Entscheidung des Entweder-Oder steht."[107] Schumacher gab dafür die theoretische Begründung: "In der Einleitung von Karl Marx' Kapital ist aus-

drücklich gesagt, daß wohl die Ökonomie das ursprünglich die anderen sozialen, psychologischen und sonstigen Phänomene erzeugende Element ist, daß aber diese Phänomene ihrerseits die Tendenz haben, sich zu verselbständigen und ihrerseits auf die Ökonomie gestaltend zurückzuwirken."[108] Diesen Rückwirkungen, die mittels einer rein ökonomischen Analyse der Gesellschaft nicht zu erfassen seien, müsse Rechnung getragen werden, wenn sich die Sozialdemokratie nicht ihres gesellschaftlichen Einflusses begeben wolle. Bei einer Rede in Berlin faßte Schumacher den revisionistischen Standpunkt in der Formulierung zusammen: "Wir sind für Karl Marx und Jean Jaurès, d.h. wir sind nicht nur für die ökonomische Analyse, sondern auch für das Ewig Menschliche, das unter keiner Herrschaftsform und unter keiner Regierung mit Füßen getreten werden darf."[109]

Die Absage an den "ökonomischen Determinismus" und damit an das überlieferte Denkschema des Klassenkampfes, wie sie aus anderen Motiven auch im Kreise der KPD/SED vollzogen worden war, bedeutete hier wie dort, daß die Persönlichkeit aus ihrer passiven Bestimmung durch die "Verhältnisse" entlassen wurde. Mit dieser neuen Deutung entstand ein breiter Raum für erzieherische Einflußnahme, der der normativen Klärung bedurfte. Während dieses Problem im "demokratischen" Reformkonzept nach dem Vorbild Stalinscher Erziehungsstrategie in der Form der Indoktrination gelöst wurde, entschied man sich in der Berliner Sozialdemokratie für eine individualistische Rolle der Persönlichkeit.

In der sowjetisch geprägten Auffassung sollte das Individuum nicht nur das Ziel der von allen ökonomischen Zwängen befreiten Gesellschaft akzeptieren, sondern auch den bereits festgelegten Weg zu diesem Ziel. Der Spielraum der Persönlichkeitsentwicklung sollte bestimmt werden durch die Erfordernisse des "antifaschistischen Aufbaus", das hieß, der Sicherung einer Herrschaft, die erst die Befreiung des Individuums in Aussicht stellte. Dagegen wurde in der sozialdemokratischen Deutung der Beitrag des einzelnen für die sozialisti-

sche Fortentwicklung so weit der Entscheidung des Individuums anheimgestellt, als es die traditionellen, demokratischen Regeln politischen Handelns zuließen. Zugleich wurde in der Demokratie parlamentarischer Prägung "das entscheidende Hilfsmittel" gesehen, "alle aufbauwilligen Kräfte im Volke freizulegen und sich entfalten zu lassen." Denn - so wurde erklärt - "sie ist ein Prozeß, der sich auf Erziehung und Unterricht, auf Kunst und Wissenschaft, auf Wirtschaft und Gesellschaft auswirkt und damit den Weg frei macht für eine umwälzende Erneuerung aller Daseinsgrundlagen."[110)]

Auf Grund dieser Vorentscheidungen wurde aus der im "sozialistischen" wie im "demokratischen" Konzept gleichermaßen enthaltenen Überzeugung, daß der Mensch über eine Fülle "guter" Anlagen verfüge, im "sozialistischen" Konzept die Folgerung gezogen, "daß der Mensch, die Persönlichkeit, der Ausgangspunkt für jede Betrachtung sein muß."[111)] Deshalb trete "heute der ehrfürchtige Dienst am Menschen, die Entfaltung und Formung seiner Innenkräfte so stark in den Mittelpunkt der Politik", der Mensch "soll selbst die Möglichkeit zur Bildung einer inneren Gemeinschaft finden, die seinen besten Kräften und Anlagen entspricht."[112)]

Kurt Schumacher, der den entscheidenden Anteil an der neu formulierten Verbindung von Sozialismus und Demokratie hatte und sich persönlich in Berlin für die Abwehr der von der KPD geforderten Beschränkung der demokratischen Praxis einsetzte, verschaffte diesen Gedanken nachdrücklich Geltung. Von bedeutungsvollem Einfluß auf die pädagogischen Auffassungen mußte dabei seine Überzeugung sein, daß "für die Sozialdemokratie der westlichen Zonen ... Sozialismus und Freiheit der Persönlichkeit in Dingen des Bekenntnisses und der Kritik unlösbar verbunden" seien, daß jedoch der sowjetisch-kommunistische Sozialismus "die Ignorierung der Persönlichkeit und die Vermassung" befürchten lassen müsse.[113)] Diese Anklänge an ein Denken in den Kategorien des deutschen Idealismus gewannen noch an Gewicht durch die optimistische

Überzeugung Schumachers, daß die "demokratische Praxis in Deutschland ... eine große Tradition" habe, in der "trotz der Niederlage von 1933 auch ein echtes Stück Lebenskraft" zu suchen sei, und daß sich die zweifellos notwendige Umerziehung auch als eine "Wiederbelebung deutscher Ideen" verstehen könne.[114)]

Der mit Nachdruck vertretene Gegensatz zu dem Konzept der "demokratischen Schulreform" mit der in ihr sich abzeichnenden einseitig parteipolitisch motivierten Manipulation der Erziehung veranlaßte viele "Bürgerliche", in dem "sozialistischen" Konzept eine Alternative zu begrüßen, die in Gestalt des neuerlich geforderten Idealismus Verbindungslinien zu ihren eigenen Anschauungen sehen ließ. Zwar standen die neben den Ideen des Friedens und der Demokratie propagierte Idee des Sozialismus einer einhelligen Übereinstimmung im Wege; die Absage an die einseitig ökonomische Determinierung der Persönlichkeit wurde jedoch als Gemeinsamkeit gern gebilligt und als neuerliche Bestärkung einer idealistisch begründeten Erziehung und einer pädagogischen Autonomie gedeutet, der die "demokratische Schulreform" ihren entschiedenen Kampf angesagt hatte.

Die unermüdlich bekundete "Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit" als entscheidender Maxime der Erziehung erwies sich freilich insofern als eine vage Formel, als sie die unterschiedlichsten Ausdeutungen zuließ - von der sozialistischen Handlungslehre bis zum klassisch-idealistischen Bildungsideal. So forderte Paul Oestreich die "Selbsterziehung des einzelnen", die als erstes Prinzip der Schulerziehung über dem "Sachlernen" zu stehen habe, da ein "reales Menschentum" Voraussetzung für "saubere demokratische Formen von Staat und Gesellschaft" sei.[115)] Pamperrien und Nestriepke, der spätere Berliner Stadtrat für Volksbildung, gaben demgegenüber geisteswissenschaftliche Deutungen. Die Ausbildung der "drei Seelenkräfte", das Gefühls, des Verstandes und des Willens, bedürfe eines festen Leitbildes, schrieb Pamperrien. Dieses jedoch wurde von ihm ausdrücklich nicht sozialistisch interpretiert: "Es ist denkbar, daß ein sol-

ches Leitbild das Werk eines Dichters ist, wie zum Beispiel Goethes Werther, nach dem sich eine ganze Generation in Deutschland formte." In einem Kommentar aus der Feder Nestriepkes zum Aktionsprogramm der Berliner Sozialdemokratie vom August 1946 hieß es: "Das sozialdemokratische Bildungsideal ist der Mensch, der in möglichst hohem Grade Persönlichkeit im Goetheschen Sinne ist, sich dabei aber doch immer seiner Verbundenheit mit der Gemeinschaft, seiner sozialen Verantwortlichkeit bewußt bleibt."[116)]

Diese "Beispiele" erscheinen charakteristisch für eine Gruppe der Berliner Sozialdemokratie, die aus einer traditionell humanistischen Denkweise heraus geneigt war, die Bestimmung des Menschen durch die "Verhältnisse" als gesellschaftliche Fehlentwicklung und demgegenüber die Demokratie "als Garantie für die freie Entwicklung des kulturellen Lebens" zu betrachten. Sie lösten sich mit derartigen pädagogischen Überlegungen weiter vom marxistischen Ausgangspunkt, als die Berliner Parteiführung im allgemeinen zuzugeben bereit war. Die revisionistischen Vertreter konnten indes sicher sein, Rückhalt in den westdeutschen Ländern zu finden, wo auch Sozialdemokraten der allgemein vorherrschenden restaurativen Tendenz kulturpolitischer Überlegungen insofern zuneigten, als sie ihre Reformforderungen dem Wunsch nach einer allen verbindlichen Deutung der abendländischen Tradition einzuordnen suchten. So nannte der hessische Kultusminister Dr. Franz Schramm als Erziehungsauftrag der im Aufbau vereinheitlichten Schulorganisation das demokratische, das soziale und daneben gleichberechtigt, das religiös-sittliche Erziehungsziel. Der sozialdemokratische Kultusminister von Niedersachsen, Dr. Adolf Grimme, meinte, die sozialistisch orientierte Integration aller Bevölkerungsschichten problemlos mit dem Streben nach individueller geistiger Entfaltung verbinden zu können, wie es von den philosophischen Überlegungen in Renaissance, Aufklärung und Neuhumanismus Eingang in das pädagogische Denken gefunden hatte; er war überzeugt, "daß zwischen Sozialismus und Persönlichkeitsgedanken keine

Urfehde besteht, genau so wenig wie zwischen Sozialismus und der Welt des Geistes, sondern daß Sozialismus gerade die Voraussetzung für den Durchbruch des Geistes im ganzen Volk bedeutet..."[117] Diese Position entsprach in Berlin zugleich der Liberal-Demokratischen Partei.

Den divergierenden Auffassungen über Leitbilder der Erziehung in der Berliner Sozialdemokratie und unter denen, die einer "sozialistischen" Erziehung das Wort gaben, war eines gemeinsam: In ihnen wurden die Maximen der Erziehung nicht wie im Konzept der "demokratischen Schulreform" aus den gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen abgeleitet, sondern aus Vorstellungen über eine zukünftige Gesellschaft, in der der einzelne möglichst frei von politischen und wirtschaftlichen Handlungszwängen sein sollte. Maßstäbe einer solchen "sozialistischen" Erziehung waren damit einerseits durch die Anlagen der individuellen Persönlichkeit gegeben, andererseits durch den Auftrag an die Erziehung, der Überwindung von Privatinteressen zugunsten "demokratischer" und "sozialistischer" Verhaltensformen zu dienen, die die Gewähr dafür geben sollten, daß "der Versuch der ökonomischen Befreiung der moralischen und politischen Persönlich" sich nicht verkehre in eine "kommandierte Vermassung".[118]

Im Hinblick auf die geschichtliche Perspektive pädagogischen Denkens stellen sich die Leitlinien des "sozialistischen" Erziehungskonzepts in den Grundzügen als eine Wiederbelebung reformpädagogischer Auffassungen dar. Die Wertschätzung der Persönlichkeit für eine sozialistische Gesellschaftsentwicklung, der Rückgriff auf die "Kraft der Ideen" als einem "Faktor ... der ebenfalls Geschichte machen kann", sowie auf einer Sozialismus, der auch als "eine von stärksten ethischen Impulsen getragene Kulturforderung" anzusehen sei,[119] waren sämtlich Auffassungen, die auf der sozialistischen Seite seit Beginn der pädagogischen Reformbewegung in vielfältigen Formen entwickelt worden waren. Ihre Vertreter mußten sich bestätigt sehen, wenn es von seiten der Politiker hieß, daß im Interesse der gesellschaftlichen Erneuerung die schablonen-

hafte "Ausrichtung" aller Lebensbereiche im Nationalsozialismus, "der Bann der persönlichen und politischen Uniformierung"[120] überwunden werden müsse; wenn ein "neuer Menschentypus" gefordert wurde, der an die Stelle des "traditionsgebundenen Lernmenschen" treten und "vom Dünkel und vom Untertanengeist ... gleichermaßen" gelöst eine "geistige Unabhängigkeit" gegenüber politischen Mächten erwerben solle ;[121] und wenn verlangt wurde, daß in der Jugend wieder ein Idealismus entzündet werden müsse, der allein bewirken könne, daß sie sich für die zukünftige sozialistische Ordnung einsetze. Derartige bildungspolitische Überlegungen stellten eine erneute Aufforderung für die reformpädagogisch orientierten Schulfachleute dar, die "elastische Einheitsschule" zu fordern, die mit Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung im schulischen Zusammenleben und dem Vorrang individueller Lernanforderungen allein gewährleisten könne, daß jeder Anlage und jedem Interesse Rechnung getragen wird.[122]

Eine weitere Übereinstimmung mit der pädagogischen Tradition ergab sich aus der Oppositionshaltung gegenüber der Magistratspolitik. Wie in der pädagogischen Reformbewegung, die sich mit ihren Erziehungsgrundsätzen zu den etablierten Mächten in Gegensatz gestellt hatte, die Identifizierung von herrschenden politischen Normen und Prinzipien der Erziehung abgelehnt wurde, artikulierte sich in der Diskussion des Jahres 1946 unter ähnlich strukturierten Bedingungen eine Opposition gegen die Verpflichtung der Erziehung auf die Politik. So erklärte Thaus zu dem Programm der amerikanischen Erziehungskommission für das deutsche Schulwesen, man müsse dem Programm nicht zuletzt deshalb beipflichten, "weil es ein pädagogisches Problem nur als solches betrachtet und nicht, wie es in Deutschland nur zu leicht geschieht, in die politische Sphäre hinüberzieht."[123] Diese Beurteilung erscheint charakteristisch für die Selbsteinschätzung der sozialdemokratischen Opposition. Obwohl sie den politischen Kontext der Schulreform in ihrer Kritik am Magistrat einkalkulierte, wenn sie neben anderem auf einen günstigen Wahlausgang hoff-

te, gelangte sie nicht zu einer klaren Einschätzung der politischen, insbesondere der gesellschaftspolitischen Bedingungen für die Erziehungsreform. Relativ deutlich war allein der Wunsch nach einer möglichst konfliktlosen Verbindung individueller und mehrheitlicher Interessen zu erkennen. Divergierende Faktoren, die einer dafür notwendigen Integration der Gesellschaftsschichten im Wege stehen konnten, wurden nicht konkret ins Auge gefaßt.

Dieser Mangel des "sozialistischen" Erziehungskonzepts zeichnete sich in allen seinen leitenden Gesichtspunkten ab: Die propagierte Förderung eines idealistischen Einsatzes für die sozialistische Entwicklung stand nirgends in Zusammenhang mit Überlegungen zur Erziehungspraxis und zu ihrer organisatorischen Gestaltung. Die "umwälzende Erneuerung" wurde der individuellen Erziehungsarbeit anheimgestellt und der Beitrag zur Demokratisierung weitgehend der Entscheidungsfreiheit derjenigen überlassen, die in der Schule, in der Schulverwaltung, in der Lehrerbildung über Erziehungsfragen zu entscheiden hatten. Die verschwommenen Äußerungen über die Persöhnlichkeitserziehung ließen nicht erkennen, welche Inhalte für die einheitliche Erziehung aller Schüler Geltung haben sollten. Die häufigen Hinweise auf Anlagen, auf innere Kräfte, auf Begabungen deuteten auf einen Bildungsoptimismus hin, der augenscheinlich auch nicht von den Erfahrungen mit dem Faschismus tangiert worden war. Insofern blieb die sozialdemokratische Opposition trotz des bemerkenswerten Einsatzes gegen den erneuten totalitären Zugriff auf die Schule eine klare Antwort auf deren Neuordnung schuldig. Die Gefahr lag nahe, daß das Programm in Richtung auf ein freiheitliches Gewährenlassen pädagogischer Verhaltensformen liberaler, konservativer und sozialistischer Prägung hin fehlinterpretiert wurde und daß hinter dem Anspruch der Persönlichkeitsbildung die Reflektion über die Anforderungen und Bedingungen sachlichen Lernens unverhältnismäßig weit zurückblieb.

3.3 Vereinheitlichung auf liberaler Grundlage

3.31 "Pädagogisch-psychologisch" begründete Schulorganisation

Im Laufe des Jahres 1946, als sich infolge des Einflusses der angelsächsischen Alliierten der Druck der sowjetisch-kommunistisch gelenkten Blockpolitik des Jahres 1945 löste, erlangten auch zunehmend liberale Reformempfehlungen Resonanz und trugen so zur weiteren Differenzierung der schulpolitischen Diskussion bei. Vornehmlich durch die Arbeit des aktiven, beweglichen Schulrates und Kulturreferenten des Berliner Landesverbandes der LDP, Georg Wolff, gewann bei taktischer Anlehnung an die sozialdemokratische Opposition ein liberal-demokratisches Konzept für die Neuordnung des Schulwesens selbständige Konturen. Diese bereits erwähnte Entwicklung, die sich aus dem Blickpunkt der "demokratischen Schulreform" als Abbau des anfänglich bemerkenswert breiten Konsensus darstellte, ist besonders hervorzuheben, weil mit Wolffs schulpolitischer Arbeit erstmals wieder bürgerliche Reformvorstellungen, die bis dahin ein Schattendasein geführt hatten, in die Diskussion Eingang fanden. Seine Arbeit ist des weiteren unter der Frage nach einer Integration schulpolitischer Interessen zu untersuchen, da Wolffs Affinität zum sozialdemokratischen Programm auch die spätere Kooperation der LDP mit den beiden sozialistischen Parteien in den Verhandlungen um das Schulgesetz zuzuschreiben ist, die freilich nach den Ereignissen des Jahres 1948 in der liberalen Partei als überholt abgetan wurde.

Der Parteivorsitzende Külz hatte noch bei der öffentlichen Kampagne für die "demokratische Schulreform" im Oktober/November 1945 angesichts der untergeordneten Stellung seiner Partei weitreichende Zustimmung geäußert und war damit zugleich den Bezirksverbänden in der sowjetischen Zone entgegengekommen, die sich viel stärker als der Berliner Verband an die Blockpolitik gebunden sahen. Ein halbes Jahr später konnten Schulpolitiker von der LDP im Verein mit der sozialdemokratischen Opposition und mit der Lehrergewerkschaft unter ihrem Vorsitzenden Richard Schröter der "demokratischen

Schulreform" mit dem Argument entgegentreten, daß es das Hauptschulamt allein als Mittel der Manipulation benütze, um schnell und ohne ausführliche Unterrichtung der Öffentlichkeit mit dem Hinweis auf die Reformfortschritte in der sowjetischen Zone, in Berlin dieselbe umfassende Neuordnung durchzubringen.[124] Damit stellte sich Wolff neben die sozialdemokratische Opposition und betonte wie sie, daß die LDP das Vorgehen bei der Reform, nicht die Grundsätze der "demokratischen Schulreform" ablehne. In der Interpretation der wiederholt als gemeinsame Basis herausgestellten Forderungen nach "Schuleinheitlichkeit, Staatlichkeit und Unentgeltlichkeit" behielt er sich jedoch selbständige Wege vor.[125]

Volle Übereinstimmung zwischen dem "demokratischen", dem "sozialistischen" und dem "liberalen" Schulreformkonzept bestand über die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehr- und Lernmittel, sowie über die Forderung, finanziell benachteiligte Schüler durch Erziehungsbeihilfen in einer ihnen angemessenen Schullaufbahn zu fördern. Das allseits anerkannte Recht auf gleiche Bildungschancen machte es auch nach liberal-demokratischer Auffassung dem Staat zur Auflage, materielle Ungleichheiten, die aus den Familienverhältnissen der einzelnen Schüler herrührten, so weit wie möglich nicht zum Hindernis ihres Bildungsweges werden zu lassen.[126]

Die "Einheitlichkeit" der Förderung sollte auch weiterhin dadurch gewährleistet werden, daß die frühere Vielzahl der Schulorganisationen auf zwei Bildungswege beschränkt wird: der Weg über Volksschule, Berufsschule und Fachschule, der auch zur Hochschulreife führen könne, und den Weg über die höhere Schule zur Hochschule. Beide Organisationsformen sollten mit dem gleichen Aufwand gefördert werden; in beiden sollten Wahlkurse zur Pflege individueller Begabungen eingerichtet werden; für die Auslese hatte allein das Kriterium der Leistung zu gelten.

Die Forderung nach der ausschließlich staatlichen Kompetenz

im Schulsektor wurde in der LDP von keiner Seite angezweifelt, vielmehr als eine entscheidende Gemeinsamkeit mit der Linken immer wieder herausgestellt und auch von den Vertretern der "demokratischen Schulreform" in diesem Sinne hervorgehoben.[127] Die Trennung von Schule und Kirche wurde jedoch abweichend von kommunistischen und sozialdemokratischen Auffassungen auf seiten der Liberal-Demokraten nachdrücklicher als eine Konsequenz der Toleranz betont. Indem die Mehrheit von ihnen religiöse Überzeugungen und christliche Ethik als sinnvollen Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung gelten ließ, hingegen ökonomisch-materialistische Prinzipien als alleinige Grundlage ablehnte, wurde die Religion als mögliches konstitutives Element der Pädagogik respektiert. Daher meldeten sich in der Liberal-Demokratischen Partei auch Stimmen, die eine stärkere Berücksichtigung der religiösen Erziehung in den Schulen wünschten, als sie in der damaligen Regelung des außerlehrplanmäßigen Religionsunterrichts der Fall war. Sie wollten außerdem gesichert sehen, daß die historischen und ethischen Werte des Christentums auch Eingang in die anderen Fächer fänden, um damit "den gesamten Unterricht auf ein christliches Kulturniveau zu stellen."[128] Wenn die Vertreter einer solchen "christlichen Einheitsschule" auch nicht durchzudringen vermochten, so zeigte die stärkere Neigung, christliche Normen bei der Erneuerung der Erziehung zu berücksichtigen, eine Tendenz an, die durch eine ähnliche Bereitschaft in der Berliner Sozialdemokratie bald unterstützt wurde.

Eine von den sozialistischen Reformorientierungen erheblich abweichende Position nahm das liberale Konzept in der Frage der gemeinsamen Grundschule an. Anläßlich des "Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule", das die Länder der sowjetischen Zone im Juni 1946 verabschiedet hatten, meldete Wolff grundsätzliche Bedenken gegen die Errichtung der achtjährigen gemeinsamen Grundschule an.[129] Durchaus auch einige sozialdemokratische Kollegen auf seiner Seite wissend, meinte er im Interesse einer realistischen Einschätzung der angestrebten Hebung des Bildungsniveaus vor

dem alles bestimmenden Blick auf den "Aufstieg der Tüchtigen zur Hochschulreife" warnen zu müssen, wo doch bekannt sei, "daß die ganz überwältigende Mehrheit unserer Kinder auch fernerhin die schulische Ausbildung in Volks- und Berufsschule erhalten." Ohne auf die geringere Bildungsbereitschaft unterer Sozialschichten einzugehen, warnte Wolff vor den unerfüllbaren Erwartungen von Kommunisten und Sozialdemokraten auf die "Umstrukturierung der Schülerschaft unserer höheren Schulen und Hochschulen ..., wenn wir neben der erteilten Chance des Aufstiegs auch die Kraftprobe der wirklichen Leistung verlangen."[130] Er betonte, daß die Schüler auf Grund der "pädagogisch-psychologischen Differenzierungen" in sehr unterschiedlicher Weise zu dieser Kraftprobe in der Lage seien und deshalb einen gemeinsamen Unterricht allein bis zur sechsten Klasse, nicht aber während der gesamten Grundschulzeit bis zur achten Klasse rechtfertigten.

Der liberal-demokratischen Kritik lag ein Begriff der Einheitsschule zugrunde, in dem die Bedingungen der organisatorischen Integration nicht primär aus einem auf die Zukunft gerichteten Gesellschaftskonzept, sondern aus den von Wolff immer wieder zitierten pädagogischen Erfahrungen und psychologischen Beobachtungen abgeleitet wurden, die man in der bestehenden Schule gesammelt hatte. Aus ihnen heraus sahen sich Wolff und viele andere zu der Behauptung berechtigt, daß die Entwicklung der Schüler bis zu ihrem zwölften Lebensjahr die "praktisch-manuellen Begabungen" und die "geistig-intellektuellen ... klar und deutlich" erkennen lasse. So betrachtete es Wolff in Anbetracht der Schwierigkeiten, die viele Schüler bereits mit dem herkömmlichen Volksschulstoff zu bewältigen hätten, auch nicht als ratsam, die Lehrplanforderungen noch durch eine obligatorische Fremdsprache vom fünften Schuljahr an zu erweitern, da es sich hierbei um einen "intellektuellen Stoff" handele, mit dem man den "wirklich befähigten Kindern - das sind mindestens 90% -" nicht gerecht werde.[131] Wolff betonte wiederholt, daß für ihre erfolgreiche Förderung angemessene Wahlkurse, Facharbeits-

räume, neue Lehr- und Lernmittel notwendig seien, um ihrem Bildungsweg die gleiche gesellschaftliche Geltung wie die der früheren weiterführenden Schulen zu verschaffen.

Ein ebenso wichtiges, bei vielen Parteifreunden Wolffs entscheidendes Motiv für die Forderung einer nur sechsjährigen Grundschule lag in der Sorge um die bisherige höhere Schule, besonders in der Form des humanistischen Gymnasiums, dessen Bildungswert von keinem in Zweifel gezogen, der sogar erneut unterstrichen wurde.[132)] In der stetigen Behauptung, daß eine sechsjährige Schulzeit kaum, geschweige denn eine vierjährige, genüge, um das Ziel der höheren Schule zu erreichen, führte man als Begründung an, daß sich der Umgang mit dem humanistischen Geistesgut erst durch einen längeren Lehrgang fruchtbar auf eine kulturelle Erneuerung auswirken könne. Zugleich wies man darauf hin, daß es auch im Sinne der Demokratisierung liege, dem Anspruch kleinerer Gruppen auf ihnen gemäße Bildungswege stattzugeben.

Nach Auffassung Wolffs und vieler liberal gesonnener Schulfachleute war mit dieser differenzierenden Einheitsschule das Ziel, das allgemeine Bildungsniveau zu heben, wahrscheinlich eher zu erreichen als durch die konsequente Vereinheitlichung nach dem "demokratischen" Reformkonzept, die eine intellektuelle Überbelastung der "praktisch-manuell" Begabten und eine ungenügende Förderung der intellektuell Begabten befürchten lasse.[133)] Der "äußeren" gegenüber wurde eine "innere Einheit" der Bildungswege postuliert, die sich nach der gemeinsamen sechsjährigen Grundschule auf die für alle Schüler gleichen Grundsätze pädagogischer Förderung ab der siebten Klasse stützte. Eine solche Schulorganisation wurde als derzeit optimale Synthese der Erfordernisse der Persönlichkeitsbildung einerseits und der demokratisch begründeten Forderung nach einer "Volkskultur" und "Volksbildung" andererseits dargestellt.

Die Begründung der sechsjährigen Grundschule weist unmißverständlich auf die gesellschaftspolitische Perspektive des liberalen Konzepts hin. Das Argument von den Begabungsunter-

schieden, den "pädagogisch-psychologischen Differenzierungen", entsprach einem Sozialbewußtsein, das die Kriterien der Fortentwicklung in enger Bindung an das Bestehende sieht und eine derart realitätsnahe Sicht als realitätsgerecht gebilligt wissen will. Aus dieser Haltung heraus wurde für eine Angleichung von Gesellschaftsschichten und Einflußsphären plädiert; eine prinzipielle Veränderung, wie sie die Errichtung der gemeinsamen achtjährigen Grundschule beabsichtigte, wurde jedoch abgelehnt und zugleich für nicht möglich erklärt.

3.32 Bildung der autonomen Persönlichkeit

Hatte sich das liberal-demokratische Reformkonzept in den Vorstellungen über gleiche Förderungsbedingungen für alle Schüler mit dem "demokratischen" und dem "sozialistischen" Konzept weitgehend einig gezeigt, so verließ die pädagogische und gesellschaftspolitische Interpretation diesen Konsensus. Die Zielvorstellung im liberalen Erziehungskonzept, daß der Dualismus von Individuum und Gesellschaft durch eine geeignete Erziehungsstrategie in eine Synthese einmünden könne, brachte in der Reformdiskussion von 1945/46 erstmals wieder das pädagogische Leitbild von der autonomen Persönlichkeit zur Sprache. Entgegen einem bloß traditionsorientierten Rückgriff sollte es jetzt im Zusammenhang mit den allgemein geltenden gleichen Bildungschancen prinzipiell für alle Schüler gelten - was früher schichtenspezifische Vorteile ermöglichten, sollte im Zuge der Demokratisierung allen zugänglich gemacht werden.

Die Auffassungen Wolffs bewegten sich in dem Rahmen, den schon der Aufruf der Liberal-Demokratischen Partei vom 5. Juli 1945 angezeigt hatte. Dort hieß es, daß eine "Erziehung der Jugend zu Menschen" anzustreben sei, "die durch ihre Persönlichkeit, ihre sittliche Bildung, ihre Berufstüchtigkeit und durch eine für ihr Volk und die Menschheit aufgeschlossene Gesinnung befähigt sind zum Dienst am Vaterland." Deshalb sei das gesamte Unterrichtswesen "mit dem Ziel des un-

gehinderten Aufstiegs der Tüchtigen aus allen Schichten des Volkes" zu erneuern.[134)]

Der Reihenfolge der Begriffssetzungen in dem Aufruf entsprach deren Wertung im "liberal-demokratischen" Erziehungskonzept: Von der spezifischen Wertschätzung der Persönlichkeit aus wurden Erziehungsgrundsätze und Bildungsinhalte konzipiert, die immer nur mittelbar auf Bedingungen politischen Zusammenlebens verwiesen. Jedes erzieherische Handeln, geschehe es funktional durch eine nicht zielgerichtete Einwirkung der Gesellschaft auf den einzelnen oder intentional durch Maßnahmen einer dafür gebildeten Institution, wurde von der Idee der Persönlichkeit her aufgefaßt, deren entscheidendes Kriterium ihre Autonomie darstellte: "Persönlichkeit ist die Freiheit und Unabhängigkeit des einzelnen Menschen von seinem eigenen Organismus, von den äußeren Einflüssen und allen Strebungen der anderen. ... Persönlichkeit: alle Dinge sind Mittel zum Zweck, der Mensch allein ist Selbstzweck."[135)] Die Idee der Persönlichkeit galt als Kriterium der geistigen Entwicklung eines Volkes, denn: "Der Mensch ist Ausgangspunkt, Träger und Ziel aller Kultur";[136)] sie galt als Kriterium der politischen Gestaltung, denn "unter allen möglichen Staatsformen ist diejenige die beste, die die höchste persönliche Freiheit gewährt."[137)]

Damit wurde die Rezeption der "Kultur" durch das Individuum als Bedingung sine qua non der autonomen Persönlichkeit aufgefaßt. Indem es sich die Normen und Werte philosophischer und künstlerischer Objektivationen bewußt mache, werde es in die Lage versetzt, selbständig Maximen des Handelns zu entwickeln, die den eigenen Anlagen entsprechen und sich zugleich in die Erfordernisse der Gesellschaft einordnen ließen: Der einzelne müsse von Jugend auf sehen, "daß die Stände und Schichten ihre Interessen und Überzeugungen immer im Rahmen der staatlichen Einheit und der Ordnung des Volkes vertreten," schrieb Wolff und bekundete auch hier, wie sehr er dem Reformpädagogen Georg Kerschensteiner verpflichtet war.[138)] In der Überzeugung, daß geistige Betätigung Verwirklichung von Vernunft sei, als die sie zum "Menschenfort-

schritt" beitrüge,[139] wurde der Beschäftigung mit Gütern der "Kultur" nicht nur ein individueller Wert, sondern auch ein gesellschaftlicher Wert beigemessen; denn je mehr jeder einzelne auf diese Weise seiner Menschenwürde bewußt werde, desto weitgehender sehe sich der Staat in die Lage versetzt, für die Verwirklichung der Menschenrechte Sorge zu tragen.

Diese erzieherische Funktion der Auseinandersetzung mit Gütern der "Kultur" sah man in erster Linie in der "Kultur" selbst begründet, die entgegen jeglichem Materialismus als Verwirklichung der Vernunft aufgefaßt wurde: "Heutige Interpretationen wollen Kultur nicht mehr als geistige Werte sehen, sondern als die Summe aller materiellen und geistigen Güter; die materiellen als die grundlegenden werden bei dieser Auslegung vorangestellt, die geistigen sind dann einfach nur Ergebnisse und Wirkungen. Das ist nach meiner Überzeugung eine einseitige Deutung... Wir sind nicht nur Produkte sich streitender, gedankenloser Kräfte, wir haben den Glauben, daß eine Vernunft in den Dingen lebt, weil wir an den Wert des Einzelmenschen glauben und an den Menschheitsfortschritt," hieß es bei Georg Wolff.[140] Einem "mechanischen Materialismus" sei deshalb "der lebendige Geist und der Glaube an die Vernunft und den Sinn der Geschichte" entgegenzustellen, "dem Geist der Negierung, der Zerstörung und aller mechanischen Lösungen die Idee der sinnvollen Entwicklung", "der Vermassung und der Zwangsorganisation die Idee der Einzelpersönlichkeit".[141]

Darüber hinaus wurde die noch weitergehende Feststellung getroffen: "Geistiges Leben ist in allen Gestalten autonomes Leben". Ebenso wurde mit Blick auf das Persönlichkeitsideal jede Bestimmung des einzelnen durch kollektive Zielsetzungen abgelehnt: "Ob Gruppe, ob Volk, ob Nation, ob Menschheit - sie empfangen alle ihren Adel letzthin durch die Persönlichkeit."[142] Dieser Rückgriff auf eine extrem individualistische Gesellschaftsdeutung wurde von seinen Vertretern als Antwort auf die Erfahrungen im totalitären Staat verstanden. Der nationalsozialistischen Forderung gegenüber: "Du bist

nichts, dein Volk ist alles" - wurde die entgegengesetzte Position bezogen: "Aus dem Ich und in dem Ich ergibt sich das Volk; deshalb gilt der stolze ichbejahende und doch dienende Satz: das Volk bin ich."[143)]

Neben der Absage an die Determinierung des Seins durch die "Verhältnisse" beherrschte die entschiedene Wertschätzung des deutschen Idealismus und der Klassik Erziehungsmaximen wie Bildungsinhalte. In den philosophischen und künstlerischen Objektivationen jener Epoche meinte man die Normen der Menschenwürde zeitlos gültig dargestellt zu sehen, die zu erfassen deshalb Ziel der Erziehung sein müsse. Höchste Bedeutung für diesen Bildungsprozeß wurde Kant und Goethe, Fichte und Humboldt zugemessen; ihre Werke galten als Grundlage des "Humanismus", den der neue Liberalismus als umfassende Bildungsidee für sich in Anspruch nahm. "Wir wollen eine Erziehung unserer Jugend zu Menschen, die den Glauben besitzen, daß der Aufstieg unseres Volkes nur bei Stärkung der geistigen und religiös-sittlichen Kräfte erfolgen wird, - das ist unser Bekenntnis zum lebendigen Geist, zu den ewigen Werten, zur Ehrfurcht im Sinne Goethes. Das bedeutet die Rückkehr zum deutschen Idealismus: Gestaltung der Wirklichkeit vom Geiste her."[144)] In dieser hoffnungsfreudigen Reformstimmung wurde auch wiederholt Johann Gottlieb Fichte als führender Philosoph des deutschen Idealismus zitiert: "Dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das glücklichste sein unter den Völkern seiner Zeit."

Der Glaube an die gewünschte Wirksamkeit idealistisch konzipierter Normen wurde auch im Zusammenhang mit der allseits geforderten Umerziehung zum Ausdruck gebracht. Für die Liberalen bestand jenes Dilemma der Umerziehung nicht, das die Vertreter materialistischer Auffassungen darin sahen, daß die Erziehungsarbeit mit der Veränderung der "Verhältnisse" konform gehen müßte, um eine Erneuerung zu bewirken. Die liberal-demokratische Lösung des Problems gründete sich auf die Überzeugung, daß die Einsicht des einzelnen in bereits vorge-

zeichnete Werte eine Umkehr bewirke. Es gelte deshalb, sich die demokratischen Ideale der Vergangenheit zu vergegenwärtigen und an die historische Tradition eines demokratischen Verhaltens anzuknüpfen, das sich unter dem Zeichen der schwarz-rot-goldenen Fahne schon bewährt habe. Dabei wurde betont, daß die demokratische Erneuerung als eine persönliche Leistung gesehen werden müsse, sowohl nach ihrer Motivierung wie nach ihrem Ergebnis. Die geplante Jugenderziehung könne nur insofern der "inneren Umkehr" dienen, als sie dazu beitragen könne, durch einen neuen Idealismus die nationalsozialistische Weltanschauung zu verdrängen. Als Ergebnis der "Selbsterziehung" erwartete man, daß "dem deutschen Volke wieder die ihm entsprechende Eigenart harmonischer Bildung trotz aller Disharmonien der Vergangenheit und Gegenwart" gesichert werde.[145)]

Sieht man von der euphemistischen Geschichtsdeutung, in die der Nationalsozialismus als boße "Disharmonie" einbezogen wurde, einmal ab, dann bleibt die fragwürdige Forderung zu bemerken, daß nicht nur für die individuell-sittliche, sondern auch für die politische Erziehung historisch-idealistische Einsicht maßgeblich sein sollte. Neben diesem Lernprozeß wurden keine Bedingungen und Empfehlungen für Anforderungen und mutmaßliche Konflikte in einer sich doch sichtlich verändernden Gesellschaft erwähnt.

Die Forderung der "Volkskultur" und der "Volksbildung", unter der Kommunisten und Sozialdemokraten die Aufhebung der bisherigen Nachteile der unterprivilegierten Schichten in der Erziehung verstanden - vorläufig ohne genaue inhaltliche Festlegungen -, gab sich damit in liberal-demokratischer Sicht als der Anspruch zu erkennen, die Bildungsauffassungen der bürgerlichen Schichten im Deutschland des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts für allgemein verbindlich zu erklären. Die humanistische Ausrichtung einer "Gesamtschule", zu der sich Volks-, Berufs- und höhere Schule durch "ein einheitliches Ziel, das gleiche Bildungsideal" vereinigen sollten, wurde von den Liberal-Demokraten als revolutionärer Be-

standteil ihrer Schulpolitik aufgefaßt, indem nun das demokratische Recht auf eine gleiche Erziehung aller endlich dahingehend verwirklicht werde, daß man allen Schülern über die Vermittlung tradierten Kulturgutes Wege zur Humanität eröffnete.

Dieser Versuch der Demokratisierung überging zum einen, daß jene hochgeschätzten Bildungsauffassungen Ansdruck einer bestimmten Gesellschaftsschicht waren, die sich in ihren pädagogischen Auffassungen durch die politischen und sozialen Pressionen unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen nicht angefochten sah und also ein für die Gegenwart unzulängliches Sozialbewußtsein reflektierte . Der Rekurs auf die idealistischen Bildungsgrundlagen übersah zum anderen, daß sich eine Erziehungsreform nach der nationalsozialistischen Herrschaft, der sich auch ein beträchtlicher Anteil humanistisch Gebildeter des Bürgertums zur Verfügung gestellt hatte, nicht glaubhaft mit Ausschließlichkeit auf jene Erziehungsgrundsätze berufen konnte. - Demgegenüber wurde optimistisch festgestellt, daß die Erneuerung privatkapitalistischer Verhältnisse in einem streng parlamentarisch regierten liberalen Staat im Verein mit dem Angebot gleicher, vielfältiger Ausbildungsmöglichkeiten nunmehr jedem einzelnen die Chance verbürge, ein selbstbestimmtes, gesellschaftlich veranwortliches Leben zu führen.

So wie der Staat als eine gesellschaftliche Institution gesehen wurde, die die Rechte des Individuums zu sichern habe, so wurde von der vorrangigen Zielsetzung der Persönlichkeitsbildung aus der Schule der Auftrag zugeschrieben, den individuellen Bildungsprozeß zu organisieren. Wenn sie mittelbar damit auch staatliche Belange unterstütze, so sollte doch ihre leitende Aufgabe sein, "im subjektiven Sinne der 'Entwicklung der Persönlichkeit' zu dienen, im objektiven Sinne ... (der) Vermittlung der Kultur des deutschen Volkes und der Menschheit an die heranwachsende Generation, damit diese sie besitze, vermehre und fortbilde." Dem wurde der Auftrag zugeordnet, den Erfordernissen der materiellen Le-

bensbewältigung und einer erfolgreichen Berufstätigkeit zu genügen. Die Schule hatte also "die menschliche Qualität so hoch zu steigern wie nur möglich, und zwar sittliche und technische Qualität".[146)]

In der Nachfolge Georg Kerschensteiners charakterisierte Wolff die berufliche Tätigkeit als konkreten Kristallisationspunkt der individuellen Persönlichkeit und ihres Beitrages für das Zusammenleben und meinte von daher "den Beruf der jungen Menschen und ihre Stellung im Erwerbs- und Arbeitsleben des Volkes zum Ausgangspunkt aller fachlichen und erzieherischen Bemühungen" machen zu dürfen.[147)] Das Erlernen eines praktischen Berufes als Ausbildungsweg der Mehrzahl aller Schüler wollte man durchaus nicht als einen minderwertigen Weg verstanden wissen; vielmehr legten es gerade die Grundsätze der liberalen Wirtschaft nahe, ihn mit besonderer Sorgfalt zu organisieren, zumal eine alleinige geistige Bildung kaum den Ansprüchen der Realität gerecht zu werden vermochte. Wiederum wurde Kerschensteiner darin zugestimmt, daß "die Erziehung zum Staatsbürger, zum Gliede der Volksgemeinschaft und zum Menschen von den lebendigen Interessen der Arbeitsleistungen und der Arbeitsergebnisse" ausgehe und daß so "auch die Berufsschule zu einer allgemeinbildenden Anstalt, zu einer humanistischen Schule" werden müsse, die "wahre Bildung" dann vermittle, wenn sie eine "innere Harmonie zwischen Herz, Charakter und Wissen" erzeuge.[148)]

So wie im "sozialistischen" Konzept die volle Befreiung des Individuums in die zukünftige sozialistische Ordnung verlegt wurde, so ging die liberal-demokratische Auffassung dahin, daß erst die liberale Gesellschaftsordnung die angestrebte allseitige Entwicklung der Persönlichkeit gewährleisten könne: "Je höher die Wertschätzung aller geistigen und charakterlichen, aller humanistischen und demokratischen Ideen in unserem Volke in allen seinen Teilen ist, desto klarer und deutlicher werden diese auch in den Schulen unseres Volkes zum Ausdruck kommen." Die persönliche Entwick-

lung bedürfe einer "allgemeinen Atmosphäre fortschrittlicher Gesinnungseinrichtungen, die den einzelnen bewegen", und deshalb könne auch "erst im Liberalismus das Wort 'Volksbildung' seinen vollen Wert erhalten.[149)]

Dieser vagen Andeutung eines dialektischen Verhältnisses von Gesellschaftszustand und individuellem Lernprozeß folgten jedoch keine systematischen Überlegungen, so daß sie die Einwände gegen die optimistische Einschätzung der Persönlichkeitserziehung nicht einzuschränken vermag. Im Zusammenhang mit dem oft betonten Grundsatz, daß die "Entfaltung der Kräfte" aus den aktuellen politischen Bezügen herauszuhalten sei, kann der Hinweis auf die gesellschaftliche Komponente als Distanzierung von der herrschenden Schulpolitik des Magistrats und der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung gesehen werden. Dieser Absicht, Gegengewichte zur einseitig kontrollierten Schulreform zu schaffen, ist auch die Empfehlung der liberalen Reformvertreter zuzuordnen, daß neben der "berufsmäßigen" Erziehung "Familie, Schule, Kirche, politische Verbände, Berufsorganisationen ... Träger der Kulturpolitik" sein sollten und sich als "Teilerzieher" gegenseitig berücksichtigen müßten.[150)] Die funktionale Erziehung im Interesse der Persönlichkeitsbildung seit jeher sehr posi eingeschätzt, wurde hier sichtbar zu einem Mittel schulpolitischer Auseinandersetzung.

Obwohl sich die Resonanz des liberal-demokratischen Reformkonzepts - wie auch die des "antifaschistisch-demokratischen" und die des "sozialistischen" - in der Diskussion des Jahres 1946 nicht exakt ermitteln läßt, können aus der Beobachtung der weiteren Entwicklung der Berliner Schule einige allgemeine Feststellungen getroffen werden. Mit der Wiederbelebung der idealistischen Pädagogik und der mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Geltung des Gymnasiums des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts sprach das liberale Konzept alle die Lehrer an, die in dieser Schule eine leistungsfähige, wenn auch nicht allen Erfordernissen der Erziehung angemessene Organisation erblickten und den pädago-

gischen Charakter dieser Schule in den Grundzügen nicht in Frage stellten. Die wahrscheinlich sehr große Zahl dieser Lehrer konnte in dem Konzept eine Bekräftigung ihrer Auffassung sehen, daß eine Fortführung vor-nationalsozialistischer Vorstellungen, selbst wenn es sich nicht um sozialistische Ansätze handelte, einen Beitrag zur Demokratisierung der Schulerziehung zu leisten vermöge.

Eine weitere Auswirkung des liberalen Konzepts ist darin zu sehen, daß es die Diskrepanz zwischen erziehungspolitischen Überlegungen und schulorganisatorischer Praxis bestärkte, die sich schon zu Beginn des Schuljahres 45/46 gezeigt hatte, als sich die Lehrplanrevision der herkömmlichen Schulorganisation anpassen mußte. Indem die publizistischen Darstellungen zur liberalen Neuordnung die Prinzipien einer idealistisch-humanistischen Persönlichkeitsbildung mit ihrem die Erzieherpraxis weit übersteigenden Abstraktionsniveau einseitig in den Vordergrund rückten und unmittelbar anstehende Fragen der Neuordnung verdrängten, trug das liberale Reformkonzept zu einer Unterrichtspraxis bei, in der sich das erzieherische Handeln weitgehend losgelöst von dem aktuellen gesellschaftspolitischen Zusammenhang vollzog und an früher geltenden Normen orientierte. Damit wurde erneut die Überzeugung bestätigt, daß es in Pädagogik und Schule um die Reproduzierung von Verhaltensweisen gehe, die den einzelnen Heranwachsenden unabhängig von einer bestimmten gesellschaftlichen Situation in die Lage versetzen können, seine materiellen Bedürfnisse zu sichern und seine Existenz geistig zu bewältigen. Der Anspruch der Demokratisierung erreichte damit nicht grundsätzlich die emanzipatorische Dimension, die den kritischen Bezug auf die sozialökonomischen Erziehungsbedingungen einschließt.

3.4 Traditionale Erneuerung in religiösem Geist

3.41 Das religiöse Erziehungsprinzip

Der Beitrag der Christlich-Demokratischen Union und politisch engagierter Kreise der Evangelischen und der Katholischen Kirche zur Neuordnung des Schulwesens in Berlin spiegelt eine charakteristische Tendenz der Reformentwicklung wider. CDU und Kirchen vertraten ihre Opposition gegen die Schulpolitik des Magistrats seit Juni 1945, als die Neuregelung des Religionsunterrichts sowohl die zentralen Interessen der Kirchen tangierte wie auch die der CDU, die sich als eine Institution verstand, die "das Volk zu politischem Handeln im christlichen Sinne zu führen" habe.[151)]

Im "antifaschistischen Block", der Vereinigung der vier Parteien, im Magistrat durch den CDU-Vorsitzenden Hermes, damals Zweiter Bürgermeister, und durch die Mitglieder des kirchlichen Beirats, den katholischen Pfarrer Peter Buchholz und den evangelischen Propst Heinrich Grüber, wurden zahlreiche Bemühungen unternommen, allein um sich dem bescheidenen Ziel zu nähern, dem Religionsunterricht wieder "einen gewissen Anschluß an die Schule zu ermöglichen" und allgemeine christliche Grundsätze in der Schulerziehung zu gewährleisten.[152)] Weitergehende Forderungen ließ die Blockpolitik des Jahres 1945 kaum zu Gehör kommen. Günstigere Wirkungsmöglichkeiten bahnten sich wie für die Liberalen auch für CDU und Kirchen seit Beginn des folgenden Jahres infolge des angelsächsischen Einspruches an, ohne daß die "bürgerlichen" Stimmen indes auch jetzt nennenswertes Gewicht im Magistrat und in der öffentlichen Diskussion erhielten.[153)] Ihre Position verbesserte sich merklich, als sie im gemeinsamen Protest mit der SPD-Opposition gegen die Entscheidung des Hauptschulamtes, im Schuljahr 46/47 keine Aufnahmeklassen der Mittelschulen und Gymnasien zu eröffnen, Aufmerksamkeit auf sich ziehen konnten. Der erste Landesvorsitzende der CDU, der Oberstudiendirektor Kurt Landsberg, zugleich führender Schulpolitiker der Partei in Berlin,

durfte sich breiter Zustimmung sicher sein, wenn er anläßlich der Verordnung über den Wegfall der "Sexten" die Entscheidungen des Hauptschulamtes als Oktroyierung ohne demokratische Legitimation öffentlich scharf kritisierte und dabei zugleich auf die noch ausstehende Zustimmung der Alliierten Kommandantur hinwies.[154)] Wie die Liberal-Demokraten setzten sich die Vertreter der CDU für eine Loslösung von Erziehung und Schule aus dem gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Spannungsfeld ein - ein Verhalten, deren Anlaß nicht zuletzt in den geringen Einflußmöglichkeiten in Berlin und in der sowjetischen Besatzungszone begründet war.

Der reale Einfluß christlich-demokratischer und kirchlicher Interessen blieb auch noch in den Gesetzesverhandlungen von 1947 weit hinter der sozialistischen Position zurück, wiewohl sie bereits ein Forum bildeten, das den traditionalen und religiösen Grundsätzen größere Publizität verschaffte. Ihr entscheidender Durchbruch vollzog sich dann auf dem Hintergrund des west-östlichen Gegensatzes und der westlichen Option der Berlin-Führung; durch sie konnten die seit 1945 propagierten Reformziele gleiche Geltung neben liberalen und sozialistischen Orientierungen erlangen.

In dem christlich-traditionalen Reformkonzept von 1945/46 wurde ein Begriff von Erziehung und Schule vertreten, der durch die sittlich-religiöse Grundlage, die beherrschende Geltung des abendländischen, christlich geprägten Geistesgutes sowie das naturrechtlich begründete Elternrecht axiomatisch geprägt war. Mit seiner Distanzierung von den gegenwärtigen Verhältnissen, die zugleich die Ablehnung einer politischen und sozial motivierten Erziehungs- und Schulreform bedeutete, stellte das Konzept eine prinzipielle Alternative zur "demokratischen Schulreform" und zur "sozialistischen Erziehung" dar. Trotz einiger Berührungspunkte mit dem "liberal-demokratischen" Konzept im Begabungsbegriff und in der Wertschätzung idealistisch-humanistischer Bildung unterschieden sich die "christlich-traditionalen" Auffassungen von jenen in den Grundsätzen der religiös-sittlichen Erzie-

hung und des schulpolitisch folgenreichen Elternrechts.

Während die CDU für die Lösung der Probleme einer wirtschaftlichen und politischen Neuordnung erst im Laufe des ersten Jahres ihres Bestehens in langen Auseinandersetzungen umfassende Vorschläge ausarbeitete,[155] war sie sich über die Neuordnung der Erziehung von Anfang an im klaren. Im Gründungsaufruf der Partei vom 26. Juni 1945 wurde die christliche Sittlichkeit als Grundlage jeglicher gesellschaftlicher Neuordnung postuliert: Ein Leben "in demokratischer Freiheit" könne sich allein dann entwickeln, "wenn wir uns auf die kulturgestaltenden sittlichen und geistigen Kräfte des Christentums besinnen und diese Kraftquelle unserem Volke immer mehr erschließen". Daraus wurden einige unmittelbare Folgerungen für die Erziehung gezogen: "Das Recht der Eltern auf die Erziehung der Kinder muß gewahrt werden, die Jugend in Ehrfurcht vor Gott, vor Alter und Erfahrung erzogen werden. Der von der Kirche geleitete Religionsunterricht ist Bestandteil der Erziehung". Um die nationalsozialistischen "Lehren des Rassenhasses und der Völkerverhetzung" zu überwinden, müsse "die Jugend wieder zur Erkenntnis wahrer sittlicher Werte geführt werden."[156]

Die christliche Sittlichkeit, auf die alle pädagogischen und schulpolitischen Stellungnahmen zurückgriffen, wurde als eine Ethik dargestellt, die unabhängig von den Formen ihrer geschichtlichen Verwirklichung existierte und die man zugleich auch in kulturellen Erscheinungen der Vergangenheit realisiert sah; denn erst die Annahme einer Übereinstimmung von christlichem Ethos und gesellschaftlicher Wirklichkeit konnte es rechtfertigen, von den "kulturgestaltenden Kräften" des Christentums zu sprechen sowie von der Erziehung zur "Ehrfurcht vor ... Erfahrung". - Das Verhältnis zwischen angestrebter Norm und Realität wurde jedoch nicht eindeutig geklärt, da die Frage weitgehend unbeantwortet blieb, welche einzelnen geschichtlichen Erscheinungen diese Übereinstimmungen aufwiesen und so Vorbild in der Erziehung sein konnten.

Die Überlegungen zum Nationalsozialismus, die in erster Li-

nie dem Erfordernis der Umerziehung dienen sollten, deuteten auf einen selektiven Rückgriff auf die vor-nationalsozialistische Zeit, nicht auf die bloße Restauration hin. Denn der Verlust "religiös-sittlicher Werte" und die Herrschaft des Materialismus wurden als Ursachen des Verfalls weit über 1933 zurückverfolgt. Nicht erst als Ergebnis jüngster Zeit wurde festgestellt, daß die Menschen aufgehört hätten, die christliche Sittlichkeit zur Richtschnur ihres Handelns zu machen und an deren Stelle allein noch den Materialismus, die "Wirklichkeit der Natur", nicht mehr die "Wirklichkeit des Geistes" gelten ließen, seien sie menschenwürdiger Handlungsmaßstäbe verlustig gegangen.[157] "Die Erhebung der Vernunft zur höchsten Instanz des Lebens" habe die "großen Ergebnisse europäischer Geschichte und Geistesarbeit" verleugnet.[158] Diese Verfehlung habe sich in einer "Nivellierung" und "Vermassung" ausgewirkt, gegen die jetzt eine "christliche Kultur" den "wichtigsten Schutzwall" errichten müsse. Nur sie könne wieder über "die gedankliche Bewältigung der Welt ... dem einzelnen Menschen zur Freiheit verhelfen";[159] dabei wurde die individuelle geistige Leistung und der Anspruch auf einen von der Gesellschaft losgelösten Raum für die Entwicklung der "inneren Werte" nicht auf eine Konfession festgelegt.

Der Forderung der demokratischen Umerziehung nach der faschistischen Herrschaft suchte man so mit einer pädagogischen Maxime zu entsprechen, die die christlichen Normen und die Leitgedanken des abendländischen, idealistisch - nicht materialistisch - geprägten Geistesgutes zur Grundlage der Erziehung erhob. An sie wurde die auf allen Seiten gleichlautende Erwartung gebunden, daß ein derart erzogener junger Mensch "sein Leben in Selbstverantwortung zu führen und ein zur Mitverantwortung fähiges Glied des demokratischen Staates zu sein ... vermag."[160]

Das unumschränkte Primat der christlichen Sittlichkeit bestimmte mit der pädagogischen Grundlage der Schulerziehung auch das Verhältnis von Elternhaus, Schule und Staat und präjudizierte damit die gesellschaftliche Funktion der öf-

fentlichen Erziehung. Ausgehend von dem christlichen Naturrecht, das den Eltern das Recht gebe und die Pflicht auferlege, ihre Kinder in religiöser Bindung zu erziehen, wurde dem Staat allein ein subsidiäres Erziehungsrecht zuerkannt. Seine Schulhoheit wurde aus der Auffassung abgeleitet, daß er sich zwar legitim der öffentlichen Erziehung zur Sicherung seines eigenen Bestandes bedienen dürfe, daß jedoch seine Hoheitsrechte auch hierin ausdrücklich zu beschränken seien, da jeder Staat dazu neige, den bloßen Ausbildungsauftrag zu überschreiten, um die "Jugenderziehung um seiner eigenen Machtbefestigung willen" zu manipulieren. Seine Kompetenz solle deshalb darauf begrenzt werden, eine genügende Anzahl staatlicher und privater Schulen zu unterhalten, Lehrer auszubilden und Lehrpläne aufzustellen, die ein gewisses Maß an Wissensvermittlung gewährleisteten. Die Schulhoheit dürfe sich jedoch nicht auf die sittlichen Grundsätze der Erziehung erstrecken, denn nicht "die jeweils herrschende politische Partei", sondern "die Elternschaft hat darüber zu bestimmen, in welchem Geist Kinder erzogen werden sollen."[161)]

In der Annahme des antinomischen Verhältnisses von Staat und Individuum, das den Staat als einen potentiellen Gegner des Einzelnen perhorreszierte, spiegelte sich das Bewußtsein der im Prozeß der Säkularisierung verloren gegangenen Identität von politischen und christlich-sittlichen Maximen wider. Unbeschadet der Frage, ob es eine solche Identität jemals gegeben habe, wurde die Familie, der "enge Lebenskreis", zum Residuum selbstverantwortlichen Handelns und der Bewahrung des "wahrhaft Menschlichen" erklärt. Deshalb sollte es auch Aufgabe der öffentlichen Erziehung sein, zu einer Gesellschaft beizutragen, in der sich "der einzelne ... in einem überschaubaren, engeren Lebenskreis ein selbständiges Urteil bilden und danach sein Leben in eigener Verantwortung gestalten kann."[162)]

Die Anerkennung der staatlichen Schulhoheit, die von den Vertretern dieses Konzepts stets hervorgehoben wurde, hatte damit eine von der gleichlautenden Forderung in den übrigen

Erziehungskonzepten grundsätzlich abweichende Bedeutung.

In ihrem Kampf um ein größeres schulpolitisches Mitspracherecht der Elternschaft stützten sich die Vertreter der CDU und der Kirchen nicht vollends unberechtigt auf das Prinzip der Gewissensfreiheit, das die Opponenten angesichts der umfassenden Demokratisierungsforderungen nicht ohne Einbuße ihrer eigenen Glaubwürdigkeit abtun konnten. Immer erneut wurde auf die Tatsache hingewiesen, daß in den Berliner Bezirken durchschnittlich 90% der Eltern ihre Kinder zum Religionsunterricht angemeldet hatten - ein Ergebnis, das sicher allein auf die verbreitete Neigung zur Anerkennung christlich-religiöser Implikationen öffentlicher Erziehung in Gestalt des gewohnten Religionsunterrichts schließen ließ. Nach "christlich-traditionaler" Interpretation folgte aus diesem Abstimmungsergebnis, daß die Verdrängung des Religionsunterrichts aus der Schulerziehung und die drastische Beschränkung konfessioneller Privatschulen einen Verstoß gegen das demokratische Recht der Gewissensfreiheit darstelle, da den nicht-christlichen Eltern die nicht-christliche Schule geöffnet sei, den Eltern jedoch, die einer der beiden Konfessionen angehörten und die sich in der Mehrheit befanden, eine ihnen gemäße Schule versagt werde. Von Evangelischer wie Katholischer Kirche wurde die Überzeugung vertreten, daß eine Erziehung "ohne Glauben", so wie man sie nach den herrschenden Auffassungen anstrebe, notwendigerweise eine "glaubensf eindliche Erziehung" sei; denn "jede Erziehung hat eine weltanschauliche oder religiöse Grundlage (auch wenn man sie als neutral ausgibt)".[163)]

Zusammen mit dem axiomatisch gesetzten Elternrecht begründete diese Auffassung die schulpolitische Forderung, daß der Staat auch für konfessionelle Schulen organisatorisch und finanziell Sorge zu tragen habe, da, wo Eltern eine solche wünschten, und daß Religion voll integriertes, ordentliches Lehrfach in allen öffentlichen Schulen sein solle für die Schüler, deren Eltern sie zum Religionsunterricht angemeldet hatten. Des weiteren wurde in der hohen Zahl der Anmeldungen und in Motiven antina zistischen Umdenkens eine Recht-

fertigung dafür gesehen, daß auch die Lehrpläne öffentlicher Schulen die Kulturgüter christlich-abendländischer Tradition in den Vordergrund zu stellen haben.[164)]

Neben diesen pädagogischen und schulpolitischen Überlegungen zur Neugestaltung des Erziehungsprozesses konzentrierte sich das Interesse auf die Abwehr aller Ansätze sozialistisch orientierter Vereinheitlichung. So wie das gesellschaftliche Denken die Rückkehr zur vor-nationalsozialistischen Zeit implizierte, wurde auch die mehrgliedrige und in einzelnen Zweigen differenzierte Schule des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts als die Organisationsform angesprochen, die die sittliche Neuordnung am ehesten gewährleistete. Allein Landsberg, der führende Schulpolitiker der CDU, machte den konkreten Vorschlag für eine sechsjährige gemeinsame Grundschule mit anschließendem sechsjährigen Gymnasium und mit zweijähriger Volksschule, "die für den Übergang in das werktätige Leben reifzumachen" habe, und auch Übergangsmöglichkeiten zum Gymnasium bieten solle. Dieses "einheitliche Schulsystem", das von nun an eine vitale Forderung der Reformopposition blieb, stellte Landsberg der schon in der pädagogischen Reformbewegung geforderten Einheitsschule gegenüber, die er als "überaltert" und auf Grund ihrer materialistischen und sozialistischen Ansätze als dem Erziehungsvorgang unangemessen ablehnte.[165)]

3.42 Die höhere Schule

In der Mehrzahl der Darstellungen in der Presse, auf Partei- und in Kirchenversammlungen wurde die Forderung der Vereinheitlichung, die angesichts ihrer Bedeutung in der damaligen Diskussion nicht übergangen werden konnte, allein unter dem Aspekt der allgemein verbindlichen Zielsetzung christlicher, d.h. einer wahrhaft humanen Erziehung betrachtet, die die frühzeitig separierte höhere Schule nicht antastete.[166)] Selbst der Gesichtspunkt der einheitlichen, gleichen Förderung fand nur am Rande Beachtung. Zwar wurde

in den schulpolitischen Entschließungen der CDU vom Juni 1946 betont: "Grundsätzlich soll jeder Begabung die Möglichkeit gegeben werden, sich ohne Hemmung durch die sozialen Verhältnisse zu entwickeln und zu der ihr gemäßen Ausbildung zu gelangen." Die Realisierung dieses Grundsatzes blieb indessen offen, da nicht einmal die Unentgeltlichkeit des Schulbesuches und der Lehrmittel ausdrücklich gewährleistet wurde.[167] Damit entbehrte die Chancengleichheit einer institutionellen Fixierung und wurde wieder in ihre alte Abhängigkeit von der individuellen Bildungsanstrengung verwiesen.

Noch deutlicher als bei dem Prinzip der gleichen Förderung zeigte sich bei der Auseinandersetzung mit der in allen übrigen Reformkonzepten geforderten Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus, daß die Vertreter des "christlich-traditionalen" Konzepts ihre Aufmerksamkeit auf Bedingungen und Möglichkeiten der herkömmlichen Gymnasialerziehung konzentrierten und daß die Beschäftigung mit Fragen der Demokratisierung und Intensivierung des Unterrichts aller Schüler für sie vornehmlich von taktischer Bedeutung war. Mit vorsichtiger Zurückhaltung, die ihnen die politischen Verhältnisse auferlegte, lehnten die meisten die in Berlin und der sowjetischen Zone vorgesehenen Wege - allgemeiner Fremdsprachenunterricht ab der fünften Klasse, intensiverer mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht für alle Schüler - auf Grund praktischer Erfahrungen ab. Es wurde geltend gemacht, daß die Volksschulen gegenwärtig nicht in der Lage seien, einen derart umfassenden Fachunterricht durchzuführen und im Einklang mit Vertretern des "liberal-demokratischen" Konzepts behauptet, daß die Mehrzahl der Schüler für einen solchen Fachunterricht nicht geeignet sei. Man hielt die Hebung des Bildungsniveaus primär für ein Problem der höheren Schule, von der allein Impulse zur allgemeinen Intensivierung der Bildung ausgehen könnten.

Ausschlaggebend für die einseitige Option zugunsten der höheren Schule im Konzept der Unionsvertreter war der Gründerkreis der CDU, der es durch die in ihm überwiegende Zahl

akademisch gebildeter, meist auch religiös orientierter Persönlichkeiten - u.a. Dr. F. Friedensburg, Dr. H.v.d. Gablentz, Dr. A. Hermes - nicht zu einem flexiblen Verständnis der Bildungsmöglichkeiten in der Volksschule kommen ließ.[168] Das Reformprogramm der CDU schuf damit eine enge Verbindung zu der Mehrheit der Studienräte, die zum einen an der Erhaltung der grundständigen höheren Schule interessiert waren, zum anderen in den Vorstellungen einer idealistisch-humanistischen Bildung auf religiöser Grundlage ihre Tradition bestätigt sehen konnten.

Unter dem leitenden Gesichtspunkt, die Schüler für ein erfolgreiches Studium vorzubereiten, machten sich die Vertreter des "christlich-traditionalen" Erziehungskonzepts zugleich zum Sprecher vieler kritischer Stimmen an der Universität, die eine mindestens sechsjährige höhere Schule als notwendige Voraussetzung der Universitätsreife betrachteten.[169] Dabei wurde das beklagte niedrige Niveau der Studienanfänger meist im Zusammenhang mit der verkürzten selbständigen Oberstufe diskutiert, die es jedoch bisher gar nicht gegeben hatte, nicht aber auch als Folge der nationalsozialistischen Schule und des Krieges und nicht als Folge der kontinuierlich veränderten Leistungsanforderungen der höheren Schulen seit dem 19. Jahrhundert.

Die Wertschätzung der höheren Schule, vor allem in ihrer Ausprägung als humanistisches Gymnasium, stellte eine verbindende Plattform beider bürgerlicher Parteien und der ihnen nahestehenden Lehrerschaft und Öffentlichkeit dar. Sowohl in der liberalen wie in der traditionalen Argumentation wurden die in der Reformepoche von 1810 bis um 1840 begründeten Bildungsvorstellungen von ihrem politischen und sozialen Hintergrund gelöst und als einheitliches Vermächtnis des sich emanzipierenden Bürgertums propagiert. Dabei wurde weder die Diskrepanz zwischen Wilhelm von Humboldts Bildungsentwurf und der vornehmlich von Johannes Schulze ausgearbeiteten Organisationsform des Gymnasiums diskutiert, noch auch die seit der Mitte des 19. Jahrhundert in zunehmendem Maße konkurrierende Rolle der Humaniora und der Realien im Fächer-

kanon der höheren Schulen erörtert. - Gerade der Rekurs auf einen nur scheinbar einmal vorhandenen Bildungskonsensus unterstreicht die für die gegenwärtige Reformdiskussion außerordentlich wichtige These, daß es den Verfechtern der höheren Schule bereits in den ersten Nachkriegsjahren um die "gesellschaftsberuhigende Funktion" der Schulerziehung, die in der höheren Schule des 19. Jahrhunderts ein pragmatisches Vorbild hatte, vornehmlich zu tun war und daß sie in diesem Interesse den Faktor Gesellschaft als soziologischen Tatbestand aus ihrer Argumentation zu verdrängen suchten.[170)]

Verschiedene Akzentsetzungen unter den Vertretern der Gymnasialerziehung ergaben sich allein aus der unterschiedlichen Bewertung religiöser Maximen. Auf "christlich-traditionaler" Seite wurde gegenüber allen sozialistischen Auffassungen und auch gegenüber liberalen Tendenzen betont, daß das humanistische Kulturerbe und der "Reichtum des deutschen Bildungsgutes" das "geistige Fundament" Deutschlands "nach den Jahren der Hitler-Herrschaft" und die religiöse Erziehung das "sittliche Fundament" abgeben sollte. Dieses pädagogische Denkschema meinte man nicht zuletzt deshalb als Basis der demokratischen Neuordnung empfehlen zu können, weil der nationalsozialistische Staat die religiöse Erziehung und das humanistische Gymnasium als Gegner seiner Erziehungsabsichten bekämpft habe.[171)]

Ebenso deutlich zeichnete sich der optimistische Rückgriff der konservativen Schulpolitiker auf das vor-nationalsozialistische Schulsystem in der Behauptung ab, die höhere Schule sei bereits damals eine demokratisierte Institution gewesen. Der Vorwurf der Standesschule wurde für hinfällig erklärt, da schon in der Weimarer Republik zahlreiche finanzielle Förderungsmöglichkeiten Kindern aller Gesellschaftsschichten den Besuch der höheren Schulen erleichtert hätten; außerdem habe es Aufbauschulen gegeben, die den Volksschülern, deren Begabung und Bildungswille erst später zu erkennen war, ohne Zeitverlust ebenfalls zum Abitur ge-

führt haben. Wohl wurde zugegeben, daß Reformen im höheren Schulwesen - "sorgfältig erwogen und behutsam durchgeführt" - im Hinblick auf eine Hebung des Leistungsniveaus etwa durch eine objektive und strenge Auslese unter den höheren Schülern und durch weitere materielle Unterstützungen, wünschenswert seien. Grundsätzlich jedoch wurde festgestellt, "daß die höhere Schule, wie wir sie heute in Deutschland haben, in Jahrhunderten organisch gewachsen ... zu einem wesentlichen Organ ... unseres gesamten Bildungswesens" geworden sei; und ein "chirurgischer Eingriff" würde das Leben des Ganzen ... gefährden."[172] Gegenüber der im Konzept der "demokratischen Schulreform" vorgesehenen achtjährigen Grundschule und einer nur vierjährigen Oberschule wurde die Feststellung getroffen, "dies System weist ... einen so starken Bruch mit der gesamten Tradition des deutschen Bildungswesens auf, daß es nicht zweckmäßig erscheint, es auf die neue deutsche Schule anzuwenden."[173]

Dem statischen Gesellschaftsdenken entsprach die Auffassung von anlagebedingten Begabungen, die als pädagogisches Sachargument den ethischen und sozialen Erziehungsansprüchen zugeordnet wurde. Entschiedener als im "liberalen" Konzept diente der Begabungsbegriff im "christlich-traditionalen" Konzept dem Ziel, Schule und Erziehung aus der aktuell-politischen Auseinandersetzung zu lösen und die höhere Schule als System optimaler Leistungsförderung zu rechtfertigen.

Im Gegensatz zu der in der marxistischen und sozialistischen Betrachtung vertretenen Annahme einer, bei sinnvoller Förderung, weitreichenden Lernfähigkeit des Schülers, ging man in dem "christlich-traditionalen" Erziehungskonzept - ähnlich wie im "liberal-demokratischen" - von der Annahme einer hauptsächlich anlagebedingten Begabungshöhe aus. Sie frühzeitig zu erkennen und ihr entsprechend die Bildungsinstitutionen zu differenzieren, sei der allseits aufgestellten Forderung der Niveauhebung und der Begabungsförderung weit mehr angemessen als ein gemeinsamer Unterricht. Die Scheidung in weniger und mehr Begabte oder, wie es auch

hieß, in "Begabte" und "Unbegabte", die allein "die gute und tiefe Bildung unserer Kinder" gewährleisten könne, wurde von den meisten konservativen Schulpolitikern für das zehnte Lebensjahr empfohlen, von einigen im Hinblick auf die allgemeine Tendenz zur Verlängerung der allgemeinen Grundschule für das zwölfte Lebensjahr. Zur Begründung der unbedingt früher als erst nach einer achtjährigen Grundschule anzusetzenden Sonderung der "Begabungen" wurde die in der Tat allgemein anerkannte pädagogische Erfahrung herangezogen, daß sich gerade die Zehn- bis Vierzehnjährigen in einem "modulierfähigen Alter" befinden und eine hohe Lernfähigkeit entfalten können.[174] Aus dieser Beobachtung wurde die Forderung einer frühen Auslese abgeleitet, die den in der höheren Schule zusammengefaßten "Begabten" genügend Gelegenheit bieten müsse, "etwas von wissenschaftlichem Geist" zu erfahren, zu der dieses Alter die günstigsten Voraussetzungen biete.[175]

Wie den zahlreichen Erörterungen dieser Forderung zu entnehmen ist, wurde die Vermittlung des "wissenschaftlichen Geistes" vornehmlich auf das humanistische Bildungsgut bezogen, dessen Geltung man durch die "Einheitsschule" bedroht sah. Besondere Bedeutung wurde einem frühen Lateinunterricht zugemessen, da durch ihn dem Schüler "unmerklich" etwas nicht mehr Nachholbares gegeben werde, "nämlich nicht die Kenntnis einer toten Sprache, sondern eine Denkgrundlage, wie sie ihm kein anderes Fach in dem Maße bieten kann."[176] Ebenso unangefochten wie diese Bildungsgüter war das Kriterium der Auslese, das den Lernerfolg zum Maßstab setzte, den ein zehnjähriger Grundschüler nach Auffassung von Lehrer und Eltern bei dem Besuch der nach früherem Vorbild erneuerten höheren Schule erwarten ließ. Unerörtert blieb ebenfalls die Gleichsetzung von "natürlicher Begabung" und erfolgreicher Aneignung eines vornehmlich geisteswissenschaftlich ausgerichteten und schichtenspezifischen Bildungskanons.

Die einseitige Option des CDU-Programms für die traditionelle

höhere Schule vertiefte die Diskrepanz zu den anderen Reformkonzepten. Indem sich die Vertreter "christlich-traditionaler" Erziehungsauffassungen für eine Bildungsinstitution einsetzten, die von allen anderen Schularten strukturell unterschieden war, die nur ein Zehntel aller Schüler umfaßte und deren elitären Charakter man nicht in Zweifel zog, wurden Minderheitsansprüche vertreten, die in der damaligen gesellschaftspolitischen Lage außerordentlich problematisch erscheinen mußten.

Die in der Reaktion auf den Faschismus vorherrschenden marxistischen und sozialistischen Anschauungen hatten mit ihrem Grundsatz der Egalisierung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Unterschiede der Gesellschaftsmitglieder die gesamte Diskussion auf das Prinzip der Vereinheitlichung des Schulwesens gelenkt, die sich an den Interessen der Majorität orientierte. Dieses Reformprinzip, das selbst von den Liberal-Demokraten aktiv mit vertreten wurde, hatte seine dominierende Stellung nicht allein durch die kommunistisch-sozialistische Mehrheit in den kommunalen Führungsgruppen Berlins erhalten. Ihre Geltung rührte ebenso nur zum Teil von der wirtschaftlichen Lage her, in der einseitig vertretene Ansprüche von Minderheiten als eine kaum zu verantwortende Belastung der Allgemeinheit anzusehen waren. Die Forderung nach einem einzügigen Schulwesen, das planmäßig Einzelinteressen zu integrieren und die Ausbildung aller zu intensivieren suchte, war ein Ergebnis der industriellen Gesellschaft. Nach dem in ihr entwickelten Demokratiebegriff hatte der Staat den Unterricht so zu organisieren und seine Aufwendungen für die Grundbildung aller Gesellschaftsmitglieder gleichmäßig zu verteilen und so zu bemessen, daß die berufliche und soziale Stellung des jungen Menschen nicht einseitig durch die ökonomische Situation seiner Familie präjudiziert wurde, sondern sich in erster Linie nach seinem Lern- und Arbeitserfolg bemaß. Dabei wurde das Kriterium der Leistung spezifiziert; die mit der Demokratisierung eingeleitete Intensivierung des Unterrichts

sollte zugleich an den Erfordernissen der industrialisierten Gesellschaft orientiert sein und nicht nur individuell sinnvolle, sondern auch neuartige gesellschaftsnützliche Leistungen fördern und honorieren.

Derartige Erziehungsfunktionen meinten die Vertreter des "christlich-traditionalen" Konzepts übergehen zu dürfen. Im Gegensatz zu allen demokratischen, sozialistischen und sozialistisch orientierten Prinzipien tendierte das "christlich-traditionale" Konzept zu einseitiger Betonung einer individuellen Sittlichkeit, die nicht - wie noch im "liberal-demokratischen" Konzept - in allgemein verbindliche Grundsätze gesellschaftspolitischen Verhaltens eingeordnet wurde. Bei der Interpretation des Elternrechts, der Grundsätze der religiösen Erziehung und der humanistischen Bildung wurde zugunsten gesellschaftlicher Stabilität und herkömmlicher Machtverteilung auf die Institutionalisierung allgemeiner Chancengleichheit verzichtet, die in alle anderen Reformkonzepte Eingang gefunden hatte. Wenn auch noch nicht umfassend und konkret ausgearbeitet, so versprachen doch das "antifaschistisch-demokratische", das "sozialistische" und selbst noch das "liberale" Reformkonzept mit ihren Forderungen zur Intensivierung des Unterrichts weit mehr dem emanzipatorischen Auftrag der Erziehung nachzukommen. Insbesondere die Förderung der Volksschularbeit durch Ergänzung der sachlich-wissenschaftlichen Lehrinhalte und bessere materielle Ausstattung des Unterrichts jener übergroßen Mehrheit von 90% der Schüler muß als Beitrag für eine breit angelegte Intensivierung der Bildung angesehen werden, die das "christlich-traditionale" Konzept mit der von ihr intendierten Förderung einer Schülergruppe, die nur rund ein Zehntel aller Schüler ausmachte, nicht leisten konnte.

Die Außenseiterstellung des "christlich-traditionalen" Erziehungskonzepts in Berlin hatte zur Folge, daß seine Vertreter stärker als die der anderen Reformkonzepte ihr Augenmerk auf die schulpolitische Entwicklung in den Zonen der westlichen Besatzungsmächte richteten, in denen das Moment der religiö-

sen Erziehung und elitäre Bildungsvorstellungen weit einflußreicher waren als in Berlin.[177] Zwar schloß sich die Berliner CDU angesichts der überwiegend protestantischen Bevölkerung und der fortgeschrittenen Säkularisierung des Berliner Schulwesens nicht der Forderung der Katholischen Kirche nahh der Bekenntnisschule an; sie teilte auch nicht die Auffassung weiter katholischer Kreise Westdeutschlands, die die Gemeinschaftsschule als eine Einrichtung des Nationalsozialismus ansahen, die allein darauf angelegt war, den schulischen Einfluß der Geistlichkeit zu beseitigen und die Schule als Staatsmonopol zu errichten. In der Frage der Schulgliederung aber, insbesondere im Hinblick auf die Stellung des Gymnasiums, plädierte die Berliner CDU schon in der ersten Diskussionsphase bei jeder Gelegenheit dafür, die Schulentwicklung in den westlichen Teilen Deutschlands bei der Berliner Reform zu berücksichtigen.[178] Dieses Argument sollte in den Gesetzesverhandlungen des Jahres 1947 auf dem Hintergrund der allseits gewünschten Vereinigung der vier Zonen Deutschlands in zunehmendem Maße als politisches Mittel gegen die sozialistische Schulreform ins Feld geführt werden; es erhielt schließlich - wie im letzten Teil der Untersuchung ausführlich dargestellt wird - entscheidende Bedeutung, als sich infolge der Blockade Berlins auch die SPD für ein Zusammengehen mit den westlichen Besatzungszonen entschied.

4. Verhandlungen über das Schulgesetz (1947)

Die Entscheidung der Alliierten Kommandantur, daß eine grundlegende Berliner Schulreform nicht auf dem Verwaltungswege zu vollziehen, sondern Sache der zu wählenden Stadtverordnetenversammlung sei, erwies sich nicht als eine prinzipielle Weichenstellung für das Berliner Schulwesen. Die Abkehr von der sowjetisch-kommunistisch geführten Blockpolitik der Magistratsregierung führte nicht zu der von vielen Konservativen und Liberalen erhofften Absage an die sozialistisch orientierte Bildungsreform; im Gegensatz zu dieser Erwartung verabschiedete die neue parlamentarische Legislative ein Schulgesetz, das die vorangegangene Reformarbeit bestätigte und zu ihrer intensiveren Weiterführung verhalf. Wie die Ansätze der Neuordnung, so enthielt auch das Gesetz in einzelnen Punkten Kompromisse mit der herkömmlichen Schulorganisation, die aus dem Bemühen um eine breite Zustimmung hervorgingen; sie sollten jedoch die sozialistische Orientierung nur wenig beeinflussen.

Dieses Ergebnis und die Verhandlungen, die zu ihm führten, sind unter zwei Gesichtspunkten von grundsätzlichem Interesse. Im Hinblick auf die spätere Realisierung des Gesetzes erhebt sich die Frage, welche Kräfte in Parteien, Verbänden und in der Schulbürokratie das Gesetz prägten und es mithin zu verantworten hatten. Im Hinblick auf die Verwirklichung von Schulreformen überhaupt tritt die allgemeine Frage in den Mittelpunkt, welche Bedingungen Schulgesetze erfüllen müssen, um einen institutionellen Wandel herbeiführen zu können.

4.1 Entwurf einer Rahmenordnung

Bemerkenswerte Aufschlüsse über Voraussetzungen für einen institutionellen Wandel im Schulwesen gibt ein frühes Konzept der Schulrätekonferenz, das sich grundsätzlich von allen späteren Gesetzesvorschlägen unterschied: Es suchte sich aus pragmatischen Erwägungen von dem ideologischen Hintergrund der Reformdiskussion zu lösen und empfahl ein organisatorisches Rahmenprogramm auf dem Boden eines allseitigen Konsensus. Um die Bedeutung eines solchen Konzepts zu ermessen, ist es nötig, das Gewicht der ideologischen Argumente und das Schicksal der Berliner Reform und der ersten westdeutschen Reformen in Betracht zu ziehen.

Wie die schulpolitischen und pädagogischen Diskussionen in Berlin in den Jahren 1945 und 1946 erwarten ließen, wurde auch unter dem Anspruch der Gesetzesvorbereitung die Ebene der bloßen Meinungen und Überzeugungen kaum verlassen, und sie konnte kaum verlassen werden, weil sachliches Material über die verschiedenen Schultypen nicht vorlag. So verstärkten sich während der parlamentarischen Verhandlungen des Jahres 1947 die ideologisch begründeten Frontstellungen, und es zeigte sich hier exemplarisch das Problem aller deutschen Schulreformen nach 1945; Das Übergewicht politischer und weltanschaulicher Gegensätze drängte die Bedingungen des optimalen Lernens, das soziale und individuelle Zielsetzungen vereinbart, in den Hintergrund; die schemenhaften Argumente von Tradition und Fortschritt verstellten den Zugang zur unvoreingenommenen Analyse der Beziehungen zwischen Heranwachsendem, Schule und Gesellschaft; die Auswirkungen unterschiedlicher Schulorganisationen wurden als bekannt angenommen. Die Entwicklung der Berliner Reform und die kurze Geltung der Schulgesetze Schleswig-Holsteins, Hamburgs und Bremens aus den Jahren 1948 und 1949 zeigen, daß die Reformen unter solchen einseitigen Bedingungen um so leichter zum Verhandlungsgegenstand jeweils neuer Parlamentskoalitionen werden konnten

Dabei darf nicht übersehen werden, daß sich in allen genannten

Fällen die Vertreter der Neuordnung nachdrücklich um eine breite Zustimmung bemüht hatten und in diesem Interesse auch Kompromisse eingegangen waren, um Oppositionen abzubauen. Indem aber stets ideologische Zielsetzungen und die hypothetisch vorausgenommene Neuordnung, nicht aber die auf sachorientierter Grundlage aufbauende systematische Veränderung der Institution Schule in den Vordergrund gestellt wurde, konnten die Kompromisse kaum zur Umorientierung beitragen.

Diese Beurteilung der Berliner Schulgesetzgebung des Jahres 1947 macht den anfänglichen Versuch der Schulrätekonferenz, eine bloße Rahmenordnung für die Reform festzulegen, in besonderem Maße beachtenswert. Aus der Erfahrung, daß die Realisierung des umfassenden Gesetzes an institutionellen und politischen Bedingungen scheiterte, muß in diesem Konzept ein wichtiger Ansatz für eine wirksamere Reformierung gesehen und er soll als solcher dargestellt werden, auch wenn ihn die Schulrätekonferenz unter dem Eindruck der fortdauernden Opposition seitens der traditionalen Schulpolitiker fallen ließ.

Die Schulrätekonferenz, die sich seit Beginn der Neuordnung im Jahre 1945 als Koordinierungsstelle der weitgehend dezentralisierten Arbeit erwiesen hatte, wurde auch Ausgangspunkt der Gesetzesdiskussion in der zweiten Hälfte des Jahres 1946. Ausgelöst durch die von der Alliierten Kommandantur an das Hauptschulamt ergangene Aufforderung, einen Schulreformplan vorzulegen, verließ die Frage der gesetzlichen Regelung fortan nicht mehr die Tagesordnung.[1)] Taktisches Kennzeichen der damit verbundenen Überlegungen war das Bemühen um eine breite Zustimmung für eine legale Neuordnung auf sozialistischer Grundlage, Wurde das Argument der breiten Basis auch zunehmend von sozialdemokratischer Seite auf Grund der Auseinandersetzungen in Magistrat und Verwaltung gegen die Anhänger der SED ins Feld geführt, die gehofft hatten, durch die Initiative einer Minderheit schon vor den Parlamentswahlen eine umfassende Reform durchsetzen

zu können, so stellten doch die Schulpolitiker von der SED grundsätzlich nicht in Frage, daß die geplanten gesellschaftlichen Veränderungen der Mitarbeit aller bedurften. Auch die Vertreter revolutionierender Laderlenkung meinten, daß eine oktroyierte Reform keine hinreichende Ausgangsbasis für eine Neuordnung des Schulwesens sein konnte.

Die daraus resultierende Bereitschaft zur Zusammenarbeit prägte die Arbeit in jener schulpolitischen und administrativen Führungsgruppe der Schulräte, die in der Mehrzahl der SPD, in kleinerer Zahl der SED angehörten oder nahestanden, in einzelnen Fällen auch liberal-demokratischer Herkunft waren, und die sich gemeinsam für die Fortführung der Tradition von weltlichen Schulen, Lebensgemeinschaftsschulen und anderen reformpädagogisch geführten Anstalten aus der Zeit der Weimarer Republik einsetzten.[2)] Da sie sich durch Sachkenntnis auswiesen, da von allen Seiten ihre wichtigen Funktionen in der Schulpraxis gesehen wurden und ihre Vorstellungen von einer Demokratisierung des Schulwesens weitgehend alliierten Zielsetzungen entsprachen, hatten sie sich in der Öffentlichkeit nachhaltig Gehör verschafft. Im Hauptschulamt, wo sie regelmäßig unter dem Vorsitz seines Leiters, Ernst Wildangel, tagten, in den beiden sozialistischen Parteien und im Berliner Lehrerverband, mit dem sie auch in personeller Verbindung standen,hatten sie ein Forum, das für die Meinungs- und Willensbildung in der damaligen schulpolitischen Diskussion von großer Bedeutung war.

Erhöht wurde die Bedeutung der sozialistisch orientierten Gruppe in der Schulrätekonferenz durch den ständigen Kontakt mit dem alliierten Komitee für Erziehung und religiöse Angelegenheiten und dessen einzelnen Mitarbeitern. Da in der Tätigkeit der Schulräte ein wichtiger Ansatzpunkt für Maßnahmen der Umerziehung gesehen wurde, nahmen Erziehungsoffiziere aller Besatzungsmächte häufig an den in der Regel vierzehntägig stattfindenden Schulrätekonferenzen teil, um die Einhaltung alliierter Vorschriften zu überwachen, notwendige Ergänzungen vorzunehmen und um die Diskussion über

die umfassende Schulreform zu verfolgen. Bezeichnend geprägt wurde das Verhältnis zwischen Schulräten und alliierten Vertretern dadurch, daß die einzelnen allein befugt waren, in ihren Bezirken eigenmächtig in Fragen der Schulverwaltung, die nicht eine prinzipielle Neuordnung bedeuteten, zu entscheiden und daß sie keine Vollmacht besaßen, von sich aus Weisungen an die zentrale Schulbehörde zu erteilen. So konnte die Schulrätekonferenz die Stellungnahmen der Alliierten als Beratungen und Vorschläge auffassen, da verbindliche Richtlinien für die Berliner Schule von dem viermächtebesetzten Erziehungskomitee verabschiedet sein mußten. Dabei sahen sich die sozialistisch orientierten Schulräte weniger zu Reformen gedrängt als eher behindert, als angelsächsische Vertreter selbst noch 1947 den Prozeß der Neuordnung im Rahmen einer von den Deutschen selbst verantworteten "re-education" als ein bloßes Stadium der Erprobung verstanden wissen wollten, während jetzt gerade sozialdemokratische Schulräte die Neuordnung angesichts der für sie günstigen parteipolitischen Verhältnisse in Berlin beschleunigt wissen wollten.[3)] Im ganzen jedoch fand sich die Gruppe der sozialistisch orientierten Schulräte in Grundsatzfragen der Schulreform durch die Verlautbarungen und Weisungen des alliierten Erziehungskomitees meist in eigenen Zielsetzungen bestärkt. Die von sowjetischer wie von angelsächsischer Seite vorgetragenen Forderungen zur Abkehr von der horizontalen Gliederung im Interesse einer demokratisierten Erziehung konnten sie als Wege zu einer von sozialem und wirtschaftlichem Druck befreiten, individuell fördernden Schulerziehung befürworten; viele von ihnen hatten deren Grundprinzipien als Lehrer und Leiter von weltlichen Schulen und Lebensgemeinschaftsschulen bereits selbständig zu verwirklichen versucht.[4)]

Dieser Erfahrungshintergrund war es vornehmlich, der die Gesetzesdiskussion prägte. So wie sich in der Zeit der Weimarer Republik jene in der Mehrheit sozialistisch gesonnenen Anhänger reformpädagogischer Zielsetzungen nicht auf ein detailliertes umfassendes Programm verpflichtet hatten,

stellten auch jetzt die sozialistischen Schulräte nicht eine geschlossene Gruppe dar, die etwa eine Version der Reform in Gestalt einer bestimmten Schulorganisation von Anfang an durchzusetzen trachtete. Da die Schulräte zum einen mit den drängenden Tagesfragen - dem Lehrermangel, der Neulehrerausbildung, den Reifeprüfungen, der noch immer problematischen Durchführung des Religionsunterrichts, dem Mangel an Unterrichtsräumen - außerordentlich stark belastet waren und zum anderen auch früher nicht einheitliche Schulprogramme entwickelt hatten, auf die sie zurückgreifen konnten, traten sie jetzt erneut in die Phase einer noch nicht festgelegten Diskussion ein. Wie man in der Epoche der pädagogischen Reformbewegung entscheidendes Interesse auf die praktische Unterrichts- und Erziehungsarbeit gelegt hatte, beschäftigte man sich auch jetzt zunächst mit den in den einzelnen Bezirken und Schulen möglichen Veränderungen, um auf die realen Bedingungen für den Übergang zu einer neuen Erziehungsorganisation aufzubauen.

In den Diskussionen wurden ausführliche Überlegungen zur Modernisierung von Unterricht und Erziehung angestellt, wie sie in der pädagogischen Reformbewegung begonnen worden waren. Neben Koedukation, Abschaffung körperlicher Strafen und Einrichtung der Schülerselbstverwaltung wurde erwogen, sich von dem starren System der Jahrgangsklassen zu lösen, um intelligenten Kindern ein schnelleres Vorankommen zu ermöglichen. Große Aufmerksamkeit widmete man der Frage, inwieweit Zensuren durch Beobachtungsbögen ersetzt werden könnten und durch welche Maßnahmen das Berechtigungswesen der allgemeinbildenden Schulen zu reduzieren sei. Auf die Initiative von Volksbildungsstadtrat Dr. Siegfried Nestriepke beschäftigte man sich mit der Pflege der musischen Erziehung, u.a. durch die Einbeziehung des Jugendtheaters in den herkömmlichen Bildungskanon. - Der für das Schuljahr 1946/47 stark angewachsene Zustrom zu den Aufnahmeklassen der weiterführenden Schulen lenkte die Aufmerksamkeit der Schulräte auf das Problem, durch welche Maßnahmen alle Schüler gemein-

sam ab der fünften Klasse in der Weise gefördert werden könnten, daß sich eine Abzweigung der höheren Schule auch in den Augen konservativ orientierter Eltern allmählich erübrigte. Die vielfältigen Beiträge zu derartigen Problemen von dem weithin anerkannten Ernst Wildangel, von Schulräten und Bezirksstadträten für Volksbildung wie Paul Fechner, Ernst Goedtke, Heinrich Mäcke, Paul Oestreich, Richard Schröter und dem stärker liberal orientierten Georg Wolff blieben indes im Stadium früher Planung und nicht systematischer Überlegungen, da keine materiellen Möglichkeiten der Durchführung gesehen wurden und sich die Schulrätekonferenz darin einig war, daß erst ein Schulgesetz die notwendige rechtliche Grundlage für detaillierte Entwürfe bieten konnte.

Der stete Verweis auf die realen Bedingungen und die zahlreichen Überlegungen zur Veränderung der gegenwärtigen Praxis war zugleich kennzeichnend für das schulpolitische Konzept der sozialistischen Reformer unter den Schulräten, die hofften, unter den günstigen Voraussetzungen der allseits geforderten Neuordnung nach der nationalsozialistischen Herrschaft endlich das Ziel der "elastisch differenzierten Einheitsschule" verwirklichen zu können. Übereinstimmend, wenn auch mit verschiedener Akzentuierung, sahen sie die gesetzliche Festlegung der grundlegenden Struktur allein als eine notwendige Voraussetzung für den Prozeß der Vereinheitlichung der bisherigen Schulformen zu einem einzigen, mit einer Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten ausgestatteten Schultyp. Zwei Aspekte der Reform wurden in den Debatten als unumgänglich in den Vordergrund gestellt: Es sollte ein über die vierjährige Grundstufe hinausgehender gemeinsamer und dabei gegenüber der bisherigen Organisation stärker individuell fördernder Unterricht angestrebt werden. Zweitens sollte sich die Reform an den Erfordernissen jener rund 90% der Schüler orientieren, die nicht einen theoretischen Ausbildungsweg anstrebten; für diese Mehrheit sollte ein einheitlicher Schulzug eingerichtet werden, der sie über die Grundstufe, die sich schrittweise differenzierende Mittelstufe,

über Berufsschule und Fachschule bis zur Hochschule führen konnte. Eine derartige Organisation wurde als entscheidender Ausgangspunkt für die Demokratisierung des Schulwesens angesehen, die endlich der gesellschaftlichen Integration und der Gleichberechtigung der breitesten Bevölkerungsschicht zu dienen habe.

Nach Auffassung der Schulreformer war dieser neue Schultyp jedoch nicht bis in organisatorische Details hinein sogleich festzulegen; es wurde für eine Rahmenordnung plädiert, die eine kontinuierliche Weiterentwicklung in der vorgesehenen Richtung sicherte und für die persönliche Initiative, wie sie vielen von ihnen noch aus der pädagogischen Reformbewegung in lebhafter Erinnerung und als Vorbild vor Augen stand, ein breites Betätigungsfeld absteckte.

Diese Kompromißbereitschaft fand einen allen erkennbaren Niederschlag in den "Richtlinien" für eine Schulreform, die die Schulrätekonferenz auf Verlangen des alliierten Erziehungskomitees im Oktober 1946 vorlegte.[5)] Schon die Zusammensetzung der mit einem Entwurf beauftragten Kommission ließ erkennen, daß die Gruppe der sozialdemokratischen und kommunistischen Schulräte bereit war, unterschiedliche Reformstimmen zu Worte kommen zu lassen. Dem Redaktionskollegium gehörten Jaques Rabau und Paul Fechner an, die sich aus sozialdemokratischer Sicht für eine gemäßigte Reform einsetzten, Otto Grigoleit von der LDP, der im Gegensatz zu seinem Parteifreund Georg Wolff eine konservativ orientierte Neuordnung bevorzugte, Kurt Landsberg von der CDU und daneben die entschieden sozialistischen Reformer Otto Bachmann, Fritz Mann und Ernst Goedtke. - Die Diskussion um den Entwurf wies dann erneut darauf hin, daß es den sozialistischen Schulreformern nicht allein um baldige Entscheidungen über konsequente Organisationsformen der Einheitsschule ging, sondern um einen möglichst breiten Konsensus über die Grundprinzipien der Einheitsschule.[6)]

Der verabschiedene Plan sah eine zwölfjährige Schulpflicht vor, die Verlängerung des verbindlichen Besuchs einer allge-

meinbildenden Schule von acht auf neun Jahre sowie eine obligatorische Teilzeit-Berufsschule während der an die neunte Klasse anschließenden Berufsausbildung. Die ersten vier Klassen der Grundstufe waren mit ungefächertem Gesamtunterricht geplant; ihm sollte sich in der fünften Klasse der Fachunterricht mit einer ersten wahlfreien lebenden Fremdsprache für alle Schüler anschließen. Die nach der sechsten Klasse vorgesehene Gliederung in einen praktischen und einen wissenschaftlichen Zweig - eine neue Form der früheren Mittelschule wurde nicht erwähnt - sollte unterschiedlichen Begabungen und Leistungen und den damit zusammenhängenden Berufszielen Rechnung tragen. In beiden Zweigen, für die auch gemeinsame Einrichtungen vorgesehen waren, sollten die Schüler durch die Differenzierung in Kern- und Kursunterricht eine individuelle Förderung erfahren; besondere Unterstützung sollte denjenigen zuteil werden, die nach der achten Klasse vom praktischen in den wissenschaftlichen Zweig übergehen wollten.[7)]

Diese Rahmenordnung unterstrich auch dadurch das zentrale Interesse an der Frage der äußeren Differenzierung, daß sie die neuralgischen Punkte der Reformdiskussion - grundständiges humanistisches Gymnasium, Privatschulwesen, Religion als ordentliches Lehrfach, christlich-religiöse Begründung der Erziehung - absichtlich ausklammerte. Zwar war allen Vertretern des Planes bewußt, daß damit eine Fülle von Konflikten ungelöst blieb; indes beweist die Tatsache, daß die schulpolitische Opposition in dem späteren umfassenden Gesetzentwurf des Volksbildungsstadtrates diese kontroversen Punkte in den Vordergrund stellte, nicht aber die den "Oktoberrichtlinien" entsprechende Schulgliederung ablehnte, den zweckmäßigen Pragmatismus des Konferenzentwurfs.

Die Gabelung nach der sechsten Klasse bedeutete einen nach langen Verhandlungen errungenen Kompromiß zwischen den sozialistischen Schulreformern und den Vertretern einer traditionalen Neuordnung, der den schwerwiegenden Konflikt um die Auslesepraxis zu überbrücken suchte. Während die konser-

vativ orientierten Schulräte - unter ihnen am aktivsten Kurt Landsberg und Otto Grigoleit - nach wie vor die Organisation geschlossener Bildungszüge nach der vierten, spätestens nach der sechsten Grundschulklasse als unabdingbare Voraussetzung einer leistungsfähigen Schule betrachteten,[8] wandten sich die sozialistischen prinzipiell gegen abgeschlossene vertikale Gliederungen und wiesen auch die strikte Aufteilung der Schüler nach der sechsten Klasse als unfruchtbare Alternative zum bisherigen Schulsystem zurück. Sie suchten demgegenüber den Grundsatz zur allgemeinen Überzeugung zu machen, daß in einer demokratischen Gesellschaft den unterschiedlichen Leistungen und Neigungen der Schüler allein angemessen durch gleiche, sich allmählich differenzierende und variable Lernangebote in einer einheitlichen Schulorganisation zu begegnen sei. Damit habe nicht die Schulgliederung, sondern die Differenzierung von Kern und Kurs in den Vordergrund zu treten, betonte der Schulrat Walter May im Namen seiner reformpädagogisch gesonnenen Kollegen in der Stadtverordnetenversammlung. Der Vorsitzende der Lehrergewerkschaft, Richard Schröter, sprach vor der Öffentlichkeit bei der Frage der Gliederung ausdrücklich allein über die "elastische Differenzierung nach dem 6. Schuljahr".[9] In einem parteiamtlichen Kommentar zum späteren Schulgesetzentwurf des Volksbildungsausschusses, der die achtjährige Grundschule vorsah, hieß es über die "einheitliche zwölfjährige, in sich elastisch gegliederte Schule": "Die Frage nach einer vier-, sechs- oder achtjährigen Grundschule interessiert uns nicht mehr, sie löst sich in der geplanten Organisationsform auf einer höheren Ebene von selbst."[10]

Diese Überlegungen erklären die Aufmerksamkeit der sozialistischen Reformer für Einrichtungen, die von allen Schülern nach der sechsklassigen Grundstufe gemeinsam besucht werden sollten; denn eine solche konkrete Basis konnte mit auf die Vereinheitlichung zu einer achtjährigen Grundschule hinwirken, für die in der Zeit der achtjährigen Schulpflicht die Bezeichnung Einheitsschule geprägt worden war.

Daß trotz der starken Stellung der sozialistischen Reformer in Schule und Schulverwaltung in der Rahmenvereinbarung vom Oktober 1946 die sechsjährige Grundschule als vorläufige Neuordnung festgelegt wurde, weist darauf hin, welches Gewicht die Schulräte zu jener Zeit noch den personellen und materiellen Hemmnissen der Neuordnung zumaßen. Mit dem allmählichen Übergang von der dreifachen Gliederung nach dem vierten Schuljahr zu neuen Organisationsformen wurde zum einen beabsichtigt, die laufende Unterrichtsarbeit nicht in unverantwortbarem Maße zu beeinträchtigen. Zum anderen sollte mit ihm - und dieser Aspekt erscheint wesentlicher - der Opposition von Vertretern des herkömmlichen Systems in Schule und Schulverwaltung, in der konservativ orientierten Öffentlichkeit und der Elternschaft die Zustimmung zur geplanten Vereinheitlichung der Schulformen erleichtert werden.

Die Festlegung auf die zweifache Gliederung nach der sechsten Klasse, die also maßgeblich von dem Bemühen um eine kontinuierliche Reformpraxis diktiert war, ging indes nicht allein auf den Kreis der Schulrätemehrheit zurück, sondern auch auf die allgemein politische Linie der SPD.[11] Die Berliner Sozialdemokratie widmete sich der Aufgabe, eine sozialistisch orientierte, parlamentarisch legitimierte Schulreform zu realisieren in dem Bewußtsein, daß sie als größte Fraktion - mit 63 Mandaten gegen 26 der SED, 29 der CDU und 12 der LDP - die Politik der Legislaturperiode 1946-1948 weitgehend allein zu verantworten habe, und in der starken Selbstachtung einer Partei, die sich aus eigener Kraft von den Bedingungen sowjetischer Machterweiterungspolitik losgelöst hatte. Damit übernahm sie eine Rolle in den Schulgesetzdebatten, die durch Verhandlungs- und Kompromißbereitschaft unter dem Vorzeichen der Führungsposition geprägt war.[12] Wenn irgend möglich suchte sie einen schulpolitischen Vergleich zu erreichen, dem alle vier Parteien der Stadtverordnetenversammlung ihre Zustimmung gaben. Obwohl sich diese weitgespannte Hoffnung in den taktischen Überlegungen, wie sie Parteitagsberichten, einschlägigen Presse-

darstellungen und den Protokollen der Stadtverordnetenversammlung zu entnehmen sind, als unrealistisch erwies, so beharrte die SPD doch prinzipiell auf einer offenen Verhandlungsführung sowohl gegenüber der Linken wie gegenüber der Rechten. Unter dem Leitgedanken, daß mit Hilfe ihrer Führungsrolle sozialistische Ziele auf dem Wege parlamentarischer Willensbildung zu verwirklichen seien, suchte sie sich gegen das bisherige Übergewicht der SED zu sichern, ohne sich zugleich auf eine einseitige Koalition mit CDU und LDP festzulegen.[13)]

Dabei muß zur Klärung der sozialdemokratischen Ausgangsposition im Auge behalten werden, daß damals eine Fülle von Kontakten zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten und auch bürgerlichen Politikern bestanden, was nicht zuletzt daher rührte, daß die SED noch nicht das "uniforme Bild" einer "bolschewisierten Partei" bot.[14)] Weder in der SPD noch in der SED wurde eine einlinige Politik verfolgt, die es erlaubt hätte, von einem stehenden Gegensatz zwischen den beiden Parteien zu sprechen. So unternahm der sozialdemokratische Oberbürgermeister, Dr. Otto Ostrowski, den Versuch, durch Absprachen mit Vertretern der SED eine loyale Kooperation in der Verwaltung herbeizuführen, während der sozialdemokratische Leiter der Abteilung für Volksbildung, Dr. Siegfried Nestriepke, es darauf anlegte, die Konflikte zwischen ihm als gewähltem Ressortleiter und der aus der vorangegangenen Magistratsepoche übernommenen Verwaltung bis zur Machtprobe zu verschärfen.

Die Differenzen im politischen Bereich, die ihre Parallelen im ideologischen Bereich hatten, wurden von den Schulpolitikern traditionaler Orientierung nicht in ausreichendem Maße wahrgenommen und genutzt, ebenso wie auch in späteren zusammenfassenden Darstellungen die Kooperation von SPD und SED bei der Verabschiedung des Schulgesetzes als nicht fragwürdig angesprochen wird.[15)] Indem die bürgerlichen Schulpolitiker die seit den Parlamentswahlen vom Oktober 1946 wachsenden Konflikte übersahen und von den ideologischen

Übereinstimmungen als einer tragfähigen Basis der Zusammenarbeit beider sozialistischer Parteien ausgingen, engten sie - absichtlich oder unbewußt - Möglichkeiten für Kompromisse zwischen ihnen und der Sozialdemokratie ein.

Zu der abweisenden Einstellung der konservativen Schulpolitiker hat wahrscheinlich nicht wenig der der SPD nahestehende "Berliner Verband der Lehrer und Erzieher" - die stärkste Interessenvertretung der Lehrerschaft in Berlin - beigetragen. Ähnlich der SPD wurde auch hier die Unterscheidung getroffen zwischen programmatischen Forderungen zur Schulreform, die den Verband mit der SED zusammenführte, einerseits und dem Einsatz für demokratische Wege der Willensbildung und der Durchführung von Reformen andererseits. Während sich der Berliner Verband gegenüber den von der SED bestimmten Zonenverbänden und der ebenso ausgerichteten Dachorganisation, dem Freien Deutschen Gewerkschaftsbund, für eine liberal-demokratische Taktik einsetzte und Vorgänge in den Zonenverbänden und im Zentralverband scharf kritisierte, stellte er seine schulreformerischen Ziele außerhalb der entstandenen Differenzen. In dem Presseorgan des Berliner Verbandes, der seit Mai 1947 erscheinenden "Lehrergewerkschaft", wurde sachlich und zustimmend von der Neuordnung der öffentlichen Erziehung in der sowjetischen Zone berichtet; in einzelnen Fällen wurde die Neuordnung sogar als vorbildlich beurteilt.

Die Übereinstimmung mit schulpolitischen Zielen der SED rührte schon daher, daß neben zahlreichen Sozialdemokraten auch viele Kommunisten aktive Mitglieder der Gewerkschaft waren und hier ausgiebig Gelegenheit fanden, jene sozialistischen Prinzipien zu verfolgen.[16)] Zwar steht außer Zweifel, daß der Lehrerverband - wie die SPD - mit der Propagierung sozialistischer Reformgrundsätze nicht unbedingt eine einseitige Koalition von SPD und SED anstrebte, zumal eine solche Festlegung der Mitgliederschaft, die sich aus Angehörigen aller Parteien und auch vieler parteilich nicht gegundenen Lehrer zusammensetzte, kaum entsprochen hätte. Es darf indes ebenfalls nicht übersehen werden, daß der Verband

schon in der Phase der vorbereitenden Gesetzesdiskussion die später auch in der SPD-Führung vorherrschende Auffassung vertrat, daß um der Zusammenarbeit mit rechten Gruppen und Parteien willen nicht grundsätzliche Forderungen zurückgestellt werden dürften, wie die umstrittene konsequente Öffentlichkeit des Schulwesens, die Trennung von Staat und Kirche und die möglichst weitgehende Vereinheitlichung der Schulzüge.

So ist im Hinblick auf die These einer relativ offenen Verhandlungstaktik der SPD die Stellungnahme der Lehrergewerkschaft zur Schulreform als eine einschränkende Vorbedingung der offenen Kompromißbereitschaft insofern zu sehen, als die personelle und ideologische Nähe des Verbandes zur SED den bürgerlichen Parteien, den Kirchen und konservativ orientierten Lehrergruppen den Eindruck vermitteln konnte, daß auch in der SPD die Berücksichtigung nicht-sozialistischer Forderungen kaum ernsthaft erwogen wurde.

Eine besondere Stellung zwischen den Schulpolitikern bürgerlicher Parteirichtungen nahm der kulturpolitische Leiter der Berliner LDP, der Schulrat Georg Wolff, ein, der seit Beginn der Gesetzesdebatten außer Frage stehen ließ, daß er sich so wie in den Diskussionen von 1945/46 zur Tradition des "Allgemeinen Deutschen Lehrervereins" bekannte.[17)]

Die in jener Zeit entwickelten und seit dem Neubeginn im Jahre 1945 von Wolff nachdrücklich vertretenen Prinzipien der Einheitlichkeit im Schulaufbau, der Staatlichkeit und der Unentgeltlichkeit waren trotz der gekennzeichneten ideologischen Differenzen als Grundlage für Verhandlungen mit der SPD geeignet, die selbst die Vertreter der SED akzeptierten, wenn sie auch gegen Einzelforderungen bürgerlich-liberaler Schulpolitik schärfer opponierten als die Sozialdemokraten.

Die Verhandlungsbereitschaft der LDP auf die Initiative von Georg Wolff hin stieß indes seit Beginn auf parteipolitische Schwierigkeiten, da die Annäherung an die SPD in der Schulreformfrage zugleich eine Annäherung an die SED darstellte.

Wolff geriet damit in Konflikt mit dem Berliner Verband seiner Partei, der unter seinem Vorsitzenden Carl-Hubert Schwennicke gerade die nachgiebige Haltung des Gesamtverbandes der LDP gegenüber der SED-Politik in der sowjetischen Zone entschieden ablehnte und damit die Verpflichtung übernahm, in Berlin alle Chancen selbständiger Einflußnahme zu nutzen. So mußte ein Zusammengehen mit der SED in einer zu jener Zeit für so wichtig erachteten gesellschaftspolitischen Frage, wie der der Schulreform, größte Beachtung bei dem Gesamtverband finden, zumal die Verhältnisse in der viermächteregierten Stadt für die bürgerlichen Parteien ungleich größere Wirkungsmöglichkeiten als die Verhältnisse in der sowjetischen Zone boten.[18)] Indem sich jedoch die LDP in Berlin entschied, ihre parteipolitische Rolle nicht auf die Opposition der Minderheit zu beschränken, wurde Wolffs schulpolitische Initiative von einem Teil der Liberal-Demokraten als günstiger Ansatzpunkt für eine gesellschaftspolitische Mitwirkung gesehen, nachdem sich zuvor SED, SPD und CDU einmütig, gegen den erfolglosen Widerspruch der LDP, für die Sozialisierung von Konzernen und Großunternehmen entschieden hatten.

Im Gegensatz zu Georg Wolff waren die meisten Schulpolitiker bürgerlicher Parteirichtungen nicht bereit, das Minimalprogramm der "Oktoberrichtlinien" als Ausgangspunkt einer Schulreform anzuerkennen. Auf Grund ihrer Vorstellung von einer systemimmanenten Reform, die neben dem Prinzip der parallelen Schulgliederungen auch die tradierten Lehrziele und -stoffe nicht in Frage stellen sollte, erklärten sie die "Oktoberrichtlinien" für unzureichend, da sie die von ihnen intendierten Erziehungsnormen nicht gewährleisteten. Die sozialistisch orientierte Schulrätemehrheit sah sich dadurch in ihrem Eindruck bestätigt, daß die selbst auferlegten Beschränkungen nur zu einer wenig breiteren Basis der Reformarbeit unter den bürgerlichen Schulpolitikern führten. Das Konzept der Rahmenordnung schwand damit zusehends aus der Diskussion; an seine Stelle rückten die umfassenden Gesetzentwürfe von SED, SPD und CDU, die seit der ersten Le-

sung im März 1947 die parlamentarischen und öffentlichen Debatten beherrschten. In ihnen traten erneut Grundsatzfragen gegenüber Fragen der inneren Schulorganisation und der Reformpraxis in den Vordergrund, so daß diese Debatten ebenso wenig wie die früheren geeignet waren, sachorientierte Lösungen zu unterstützen.

Die Opposition gegenüber dem Konzept der Rahmenordnung, die sich folgerecht als Abwehr gegenüber den sozialistisch orientierten Gesetzentwürfen fortsetzte, darf jedoch bei der analysierenden Betrachtung nicht zu dem Schluß führen, daß angesichts eines ohnehin gegebenen konservativen Widerstandes ein umfassendes Gesetz für die Förderung der Demokratisierung im Schulwesen günstiger gewesen sei als das vorangegangene Minimalprogramm. Blickt man auf die Opposition zum verabschiedeten Reformgesetz, so muß angenommen werden, daß eine flexible, schrittweise Neuordnung von einem mittleren Ansatz aus eher die Aufmerksamkeit auf die entscheidenden bildungspolitischen und pädagogischen Erfordernisse einer differenzierten Förderung aller Schüler gelenkt haben würde und wahrscheinlich eher die integrative Funktion der Schule als einer gesamtgesellschaftlichen Einrichtung zur Geltung gebracht hätte. Dadurch daß das Gesetz alle anstehenden Fragen der Schulorganisation mit einem Male zu lösen und alle strittigen Fragen zu regeln suchte, sollte es trotz der erreichten Kompromisse starke Ablehnungen auf sich ziehen, die die zentralen Ziele der Initiatoren zu verdrängen vermochten.

Die positive Bewertung der Rahmenordnung kann sich indes nicht nur auf die Vermutung stützen, daß die Konzentrierung auf die neue qualifizierte und variable Differenzierung für alle Schüler Widerstände blockiert hätte; die positive Bewertung kann sich auch auf die Vielzahl der Reformziele berufen, die bei allen Parteirichtungen erhoben oder bei ihnen respektiert wurden. Wie die Debatten in der Phase der ersten und zweiten Lesung zeigen, lag hier ein reformerisches Potential, das als Ausgangspunkt einer entspannten Neuordnung hätte genutzt werden können. Wurde diese Chance schon durch

das Schema der umfassenden Gesetze verdeckt, so hinderten außerdem die parteipolitischen Bedingungen der Diskussion und das Gewicht weltanschaulicher Argumente daran, die Vorzüge eines solchen Konsensus zu erkennen. Entgegen anfänglichen Hoffnungen auf sozialdemokratischer Seite verschärften sich dadurch die Fronten derart, daß eine Bemerkung über das Schulgesetz wie die von Kurt Landsberg vor der Schlußabstimmung im November 1947 - "Werft das Scheusal in die Wolfsschlucht!" - die gegenseitige Affektgeladenheit wahrscheinlich nicht unzutreffend widerspiegelt.

4.2 Möglichkeiten eines umfassenden Reformkonsensus

4.21 Die Entscheidung für die achtjährige Grundschule

Der Berliner Verfassung und alliierter Weisung zufolge hatte die gesetzgeberische Arbeit für die Neuordnung des Schulwesens von der nun demokratisch legitimierten Abteilung für Volksbildung auszugehen. Stadtrat Nestriepke, der damit die Initiative zu übernehmen hatte, zählte zu jenen in der SPD, die aus der Ablehnung der totalitären Tendenzen in der SED eine Öffnung zum bürgerlichen Lager befürworteten und so unbeachtet der starken Übereinstimmungen in der sozialistisch orientierten Schulrätemehrheit ein umfassendes Gesetz mit der Zustimmung von CDU und LDP erreichen wollte.[19] Unmittelbar nach seinem Amtsantritt nahm er den Kampf gegen den kommunistischen Einflußbereich in seinem Ressort auf und wandte sich mit besonderer Schärfe gegen Ernst Wildangel, den Leiter des Hauptschulamtes, der nach vorangegangener und von alliierter Seite bestätigter Praxis sein Stellvertreter als Volksbildungsstadtrat war. Während Nestriepke in seinem Interesse eine Neuordnung seines Ressorts vorzunehmen suchte, stellte er seinen Widerstand zugleich damit unter Beweis, daß er zur Erarbeitung der Schulgesetzvorlage nicht den Leiter des Hauptschulamtes heranzog. Unabhängig von jenem wählte er sich einen persönlichen Beraterkreis und unternahm den Versuch, von den "Oktoberrichtlinien" der Schulrätekonferenz aus einen Vergleich mit den Forderungen von CDU

und LDP herbeizuführen.

Mit diesem Vorgehen traf Nestriepke auf ernsthafte Kritik in seiner eigenen Partei, zumal er zwar Mitglieder des Kulturpolitischen Ausschusses, derer er schon allein aus Gründen der Sachkenntnis bedurfte, herangezogen, indes die von hier ausgegangenen Vorschläge im Hinblick auf seinen Koalitionsversuch mit CDU und LDP abgeändert hatte.[20] Die Kritik unterschied zwischen schulpolitischen und allgemein politischen Grundsätzen: Die Mehrheit der sozialdemokratischen Schulfachleute bestätigte Nestriepke angesichts der Spannungen zwischen SPD und SED in der latenten Öffnung nach rechts, wie sie später auch in der Wahl Ernst Reuters zum Nachfolger des zurückgetretenen Oberbürgermeisters Ostrowski und nach der Absetzung Nestriepkes im Juli 1947 an der Wahl von Walter May zum Volksbildungsstadtrat abzulesen war.[21] Doch diese Wendung bedeutete für die meisten Schulpolitiker der SPD nicht, daß einer Annäherung an die bürgerlichen Parteien auch schulpolitische Forderungen ohne weiteres zu opfern seien. So galt der Gesetzentwurf Nestriepkes für sie bereits vor der ersten Lesung im März 1947 als abgelehnt, ohne daß seine pädagogische Berechtigung ernsthaft erwogen wurde.[22]

Der Entwurf sah in zwei für die damalige Diskussion entscheidenden Fragen Kompromisse mit traditionalen Auffassungen vor:[23] In Anlehnung an das Votum der Schulräte waren eine sechsjährige Grundstufe und eine an sie anschließende sechsjährige Oberstufe vorgesehen, deren wissenschaftlicher Zweig mit Latein als zweiter obligatorischer Fremdsprache beginnen sollte. Ein weiterer Kompromiß in Grundsatzfragen bestand in dem Verzicht auf die konsequente Öffentlichkeit des Schulwesens. Während man schon in der vorangegangenen Zeit auf sozialdemokratischer Seite wiederholt betont hatte, daß bei der Neuordnung des Schulwesens die staatliche oder städtische Schulverwaltung selbst die in der pädagogischen Reformbewegung in privaten Schulen begonnenen Versuche fortführen werde, sah der Entwurf die Möglichkeit privater Schulversuche vor, um traditionalen Kreisen entgegenzukommen, die beharrlich vor "Nivellierung" und "Uniformität" warnten.

Nestriepke konnte sich in diesem Punkt auch auf die vorangegangene Magistratsverhandlung stützen, in der sich neben Bürgermeister Dr. Ferdinand Friedensburg - CDU - und Stadtrat Hölthöfer von der FDP Stadtrat Reuter von der SPD unter dem Aspekt eines leistungsfähigen Schulwesens für die Zulassung privater Schulen ausgesprochen hatte. Dem war von der SPD allein Oberbürgermeister Ostrowski, der als Studienrat und Anhänger der pädagogischen Reformbewegung kein geringes Gewicht in der Schulpolitik der SPD hatte, entschieden entgegengetreten; zugleich hatte er sich gegen die Beibehaltung humanistischer Gymnasien gewandt und damit eindeutige sozialistische Ziele zu Gehör gebracht, die den späteren Verlauf der innerparteilichen Auseinandersetzungen bestimmen sollten.[24)]

Es ist jedoch hervorzuheben, daß Nestriepke nicht bedingungslos traditionale Forderungen anerkannte, sondern sie mit sozialdemokratischen und reformpädagogischen Prinzipien zu verbinden suchte. So trat er dem von Vertretern der CDU und der Kirchen geforderten konfessionellen Privatschulwesen mit der Bestimmung entgegen, daß "Privatschulen allgemeinbildenden Charakters ... nur in dem einen Falle genehmigt werden ... können ..., daß es sich um sogenannte Reformschulen handelt, die der Erprobung neuer pädagogischer Grundsätze dienen..."[25)] Zugleich meinte er den auf seiner eigenen, der sozialistischen Seite, betonten Einwand entkräften zu können, daß man mit Privatschulen erneut "Standesschulen" errichte: Die Zulassung von Privatschulen sollte davon abhängig sein, daß "grundsätzlich jedes Kind oder jeder Jugendliche ohne Rücksicht auf Rasse, Religionsbekenntnis, parteipolitische Bindung, wirtschaftliche Verhältnisse und soziale Stellung der Erziehungsberechtigten Aufnahme findet."[26)]

Trotz der Vergleiche in der Frage der Schulgliederung und des Privatschulwesens lehnte die CDU die Vorlage des Volksbildungsstadtrats bei der ersten Gesetzeslesung im März 1947 als unzureichende Lösung des Reformproblems ab. Sie brachte einen eigenen Entwurf ein, in dem im Gegensatz zur

Magistratsvorlage christliche Erziehungsprinzipien für verbindlich erklärt wurden, ein Privatschulwesen mit nur wenigen beschränkenden Zulassungsbedingungen, die Sonderform des grundständigen Gymnasiums ab der fünften Klasse und Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach vorgesehen waren.[27] Die schulpolitischen Sprecher der CDU im Parlament und im Volksbildungsausschuß - neben Kurt Landsberg, der Vorsitzender des Ausschusses war, Dr. Agnes Maxsein, Studienrätin und Vorstandsmitglied der CDU, der Nationalökonom Dr. Joachim Tiburtius und der Jurist Dr. Hans Peters von der Berliner Universität - vertraten das Schulprogramm der Partei wohl mit unterschiedlichen Gewichtungen, jedoch ohne grundsätzliche Einschränkungen, so daß in der ersten Gesetzeslesung der Eindruck der unnachgiebigen Opposition zunahm.[28]

Die CDU konnte sich mit ihren Forderungen weniger auf zahlenmäßig starke als auf einflußreiche Bevölkerungskreise stützen, die auf die tradierte Gesellschaftsordnung und auf akademische Bildung Wert legten. Außer mit dem CDU-Organ "Neue Zeit" konnten sie mit der publizistischen Wirkung des "Tagesspiegels" rechnen, der über die konservativen und liberalen Anliegen der Opposition ausführlich berichtete.[29] Eine weitere, in der Zukunft anwachsende Bedeutung hatte die Zustimmung der Kirchen, die sich unter der Leitung angesehener Persönlichkeiten in der "Arbeitsgemeinschaft der Kirchen und Religionsgesellschaften in Groß-Berlin" im April 1947 neu zusammenschlossen, um die Aufgaben des früheren "Beirates für kirchliche Angelegenheiten" beim Magistrat fortzuführen.[30] Schließlich berief sich die CDU in ihrer Stellungnahme in der Berliner Schulgesetzdiskussion jetzt viel nachdrücklicher als noch im Jahre 1946 auf die politische Entwicklung in den westdeutschen Ländern, in denen sich nach den ersten Kommunalwahlen am Ende des Jahres 1946 und Anfang 1947 eine starke Tendenz zu christlich-traditionaler Neuordnung bemerkbar zu machen begann.[31] Die dort meist ohne größeren Widerspruch erneut bestätigte dreigliedrige Schulorganisation, die Anerkennung der nur vierjährigen Grundschule, die Zulassung von Privatschulen und die

konfessionelle Prägung der öffentlichen Erziehung waren auf kulturpolitischem Gebiet die ersten Auswirkungen gesellschaftspolitischer Restauration in den westdeutschen Ländern, auf die sich die Berliner CDU in ihrem konservativen Reformprogramm berief.

Gerade diese Entwicklung bestärkte hingegen jene Gruppen in der Berliner Sozialdemokratie, die einer bürgerlich orientierten Schulreform von Anfang an mit Skepsis gegenübergestanden hatten und auf der Ausgangsbasis einer linken Majorität eine entschlossene Demokratisierung des Schulwesens für Berlin forderten. Gestützt auf die Vertreter der SED, die durch ihre parlamentarischen Sprecher Max Kreuziger, Ernst Wildangel und Otto Winzer trotz des eigenen radikaleren Entwurfs die Magistratsvorlage wohl scharf kritisiert, nicht aber vollends abgelehnt hatten,[32] wuchs eine aktive Koalition für die achtjährige Grundschule. Sie wurde jetzt als alleinige Lösung des zentralen Reformproblems, der Vereinheitlichung des bisherigen Systems, angesehen. Sie wurde als einzig angemessene Antwort auf das "Ziel einer sozialistischen Kulturpolitik" verstanden, das darin bestehe, "das Niveau der Volksschule weiter zu heben, ihr den Makel zu nehmen, als Unbegabten- und Armeleuteschule angesehen zu werden, und die wirklichen Begabungen aller Richtungen im Rahmen dieser Schule zu fördern, nicht sie vorzeitig herauszulösen."[33]

Die Opposition der sozialdemokratischen Linken artikulierte sich im Kulturpolitischen Ausschuß der Partei unter der Wortführung seines Leiters Friedrich Weigelt,in der der SPD lose angeschlossenen "Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer", die sich in den ersten Monaten des Jahres 1947 zu einer handlungsfähigen Gruppe formierte, nachdrücklich in den Fachausschüssen der Lehrergewerkschaft,[34] und nicht zuletzt auch in der Schulrätekonferenz; hier wurde wieder mehr als zuvor der Entschiedene Schulreformer und Volksbildungsstadtrat in Zehlendorf,Paul Oestreich,mit seinen militanten Warnungen vor konservativ orientieren Kompromissen gehört.[35] Auf dem Landesparteitag im April d.J. hieß

es unwidersprochen, daß die SPD kritisch und unabhängig von der SED arbeiten solle; es müsse jedoch durchaus möglich sein, "daß wir von Zeit zu Zeit in bestimmten Fragen, wie z.B. der Schulfrage, mit ihr zusammengehen dürfen". Nicht vertretbar sei, daß man aus Feindseligkeit gegenüber der SED infolge der steten Angriffe auf die sozialdemokratische Führung der Berliner Verwaltung den konservativen und kirchlichen Interessen der CDU nachgebe.[36)]

Erstes Ergebnis dieser Initiative war eine neue, gemeinsam von Volksbildungsstadtrat, Schulrätekonferenz und von Vertretern des Hauptschulamtes erarbeitete Gesetzesvorlage, die weitgehend die entschiedeneren Forderungen aus dem Kreise der Berliner Sozialdemokratie, der Lehrergewerkschaft und der Sozialistischen Einheitspartei berücksichtigte.[37)] Indem diese Vorlage von der Mehrheit des Volksbildungsausschusses der Stadtverordnetenversammlung zur Verhandlungsgrundlage gewählt wurde, zeichnete sich das Übergewicht sozialistischer Reformvorstellungen ab, die bereits die Diskussion der vorangegangenen Jahre geprägt hatten. Zugleich war damit endgültig die Entscheidung für ein umfassendes Gesetz gefallen, von dem vielerseits sogar gehofft wurde, daß es noch vor der Sommerpause verabschiedet werde, um die begonnenen Reformen ohne weitere Zugeständnisse an die Opposition und ohne Zeitverlust ausbauen zu können. Da sich diese Erwartung jedoch nicht erfüllte, war der dreigliedrigen Organisation erneut Raum für ihre Stabilisierung gegeben und so die weitreichende Reform vor noch größere Schwierigkeiten gestellt.[38)]

Die revolutionäre Festlegung der achtjährigen Grundschule hatte jenseits des pädagogischen und gesellschaftspolitischen Engagements eine sachlich vielseitige, jedoch nur teilweise präzise Grundlage. Einigkeit bestand darin, daß der Unterricht in der siebten und achten Klasse in einen gemeinsamen Kern und einen Anteil an Pflichtkursen zur Förderung besonderer Neigungen und Befähigungen gegliedert werden sollte. Während nach dem Abbau der sowjetisch-kommunistischen Führung in der Schulpolitik der primär gesellschaftspoliti-

sche Bildungsauftrag der Schule, wie ihn die "demokratische Schulreform" propagiert hatte, in den Hintergrund trat, gewannen zunehmend die zahlreichen Überlegungen zur "elastisch-differenzierten Einheitsschule" reformpädagogischer Prägung neues Gewicht. Ihre zahlreichen Vertreter betonten den in der fünften und sechsten Klasse einsetzenden Fachunterricht für alle Schüler, der in der Mittelstufe verstärkt und durch vielfältige Fächerung und breite Wahlmöglichkeiten ergänzt werden sollte. Durch diese Differenzierung sollte eine prinzipiell gleichartige und eine allseitige Förderung aller Schüler erreicht und ihnen fortlaufend Gelegenheit geboten werden, einzelne Entscheidungen über den Bildungsweg revidieren zu können.

In dem Interesse an der vielfältigen Förderung des Schülers wandte man sich auch wieder den reformpädagogischen Gesichtspunkten zur Revision der Lehrpläne zu, im besonderen den Ansätzen zur Reduzierung des theoretischen Lehrstoffs in Anlehnung an die der Volksschule angegliederten Aufbauschulen, die Einbeziehung berufspraktischer Fächer und die Ergänzung durch künstlerische Disziplinen, wie sie in der Kunsterzieherbewegung gefordert und in den Versuchen der Lebensgemeinschaftsschulen schon teilweise verwirklicht worden war. Doch bestand hier ebenso wenig definitive Klarheit wie in der zentralen Frage, welche Fächer dem Kernunterricht und welche den nach Neigung und Leistungen differenzierenden Kursen zugeordnet werden sollten. Ohne den Anspruch der Verbindlichkeit wurden seitens des Volksbildungsausschusses als Kernfächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde vorgeschlagen, Wildangel nannte als Kursangebot eine zweite Fremdsprache (darunter Latein), Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, deutschkundliche und musische Fächer; vorherrschend war die Meinung, daß die Fragen der Lehrplanrevision und der Leistungsförderung als Probleme der inneren Schulreform während der neuen Schulpraxis zu lösen seien, wo dann auch von Fall zu Fall Vereinbarungen mit traditionalen Ansprüchen getroffen werden könnten.[39)]

4.22 Übereinstimmende Reformziele

Die Hoffnung der sozialdemokratischen Schulpolitiker auch nach ihrer Wendung zu einer spezifisch sozialistischen Neuordnung, eine breite Zustimmung zum Reformgesetz, wenn auch nicht die parlamentarische Zustimmung der CDU, zu erreichen, konnte sich auf die zahlreichen schulpolitischen Gemeinsamkeiten stützen, die sich während der begonnenen Neuordnung der Jahre 1945/46 zwischen allen vier Parteirichtungen herausgebildet hatten und die in der Gesetzesdiskussion des Jahres 1947 wiederum hervortraten.

Die Initiatoren der neuen Reformbewegung verließen sich mit großer Sicherheit auf die allseitige Annäherung in Fragen der Demokratisierung und Intensivierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit auf dem Boden reformpädagogischer Zielsetzungen, auch wenn ihnen gegenwärtig war, daß neben den Gemeinsamkeiten die gegensätzlichen Auffassungen über Schulgliederung, religiöse Erziehung und privates Schulwesen weiter bestanden und daß die liberal-demokratische und christdemokratische Seite einige sozialistische Forderungen allein auch um der Mitsprache willen aufgenommen hatte. Trotzdem trug das allseits bekundete Interesse an der Verbesserung der allgemeinbildenden Schule durch eine gleiche und individualisierte Förderung bei ihren ursprünglichen Vertretern zu einer optimistischen Betrachtung der kommenden Entwicklung auf dem Wege einer reformpädagogischen Renaissance bei, die vielen von ihnen die Vereinheitlichung der Schulorganisation durch die Errichtung einer achtjährigen Grundschule allein noch als Akt der gesetzlichen Fixierung erscheinen ließ.[40] Wie die folgende Analyse des schulpolitischen und pädagogischen Konsensus zeigen wird, überschätzten sie damit das verbindliche Reformpotential.

Die Erwartungen der sozialistischen Reformer erwiesen sich allein insoweit zutreffend, als die Punkte der Übereinstimmung, die sich in der Diskussion des Jahres 1947 herauskristallisiert hatten, in ihrer Mehrzahl dauerhafte Anerkennung fanden, wiewohl sie keine tragfähige Basis für eine

umfassende Mitarbeit an der Neuordnung des Schulwesens ergaben. Die Unentgeltlichkeit von Unterrichts- und Lernmitteln, die Verlängerung der Schulpflicht, die Berücksichtigung eines zweiten Bildungsweges, verstärkter Fachunterricht für alle Schüler und die Möglichkeit der Differenzierung in Kern und Kurs ab der siebten Klasse wurden bei der Revision des Schulgesetzes im Jahre 1951 erneut bestätigt. Es sollte ein Kennzeichen der Berliner Schulentwicklung werden, daß man seit 1948 auch über die Neuordnung 1951 hinaus an diesen Maßnahmen kontinuierlich zunehmend sachorientiert weiterarbeitete und daß damit in Berlin Entwicklungen einsetzten, die von vielen Schulpolitikern in den westdeutschen Ländern als wegweisend angesehen wurden.[41)]

Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs und der Lernmittel sowie die Möglichkeit von Erziehungsbeihilfen für Schüler ab der neunten Klasse gehörten zu jenen Forderungen der Demokratisierung des Schulwesens, die in den Schulgesetzdebatten des Jahres 1947 alle Seiten nachdrücklich vertraten. Gemäß dem"Mannheimer Programm"von 1905, dem "Görlitzer Programm" der Deutschen Sozialdemokratie von 1921 und schließlich nach dem "Heidelberger Programm" von 1925, das die Unentgeltlichkeit unter dem Schlagwort: "Aufhebung des Bildungsprivilegs der Besitzenden" forderte, sollte auch jetzt durch die Unentgeltlichkeit eine der einschneidensten Bildungsbarrieren - die wirtschaftliche Lage der Eltern - abgebaut werden. Hierin sah man zugleich eine Voraussetzung dafür, die höhere Schule ausschließlich auf die Förderung theoretisch Begabter festzulegen und ihr den Charakter der Standesschule zu nehmen.

Die Bedeutung, die die Vertreter der verschiedenen Parteien dem Grundsatz der Unentgeltlichkeit zumaßen, ließ jedoch seit Beginn der Debatten erkennen, daß mit der Übereinstimmung über die organisatorische Forderung prinzipielle Meinungsverschiedenheiten verbunden waren. So sah man in traditionalen Kreisen, wo man die Intensivierung der Schulausbildung am persönlichen Bildungsinteresse in herkömmlicher Weise orientiert sehen wollte, Unentgeltlichkeit und Erzie-

hungsbeihilfen als grundlegende und ausreichende Bedingung für die gleiche Förderung aller Schüler. Unter dieser Bedingung sah man auch die höhere Schule vollends von dem Makel der Standesschule befreit und der Forderung nach Demokratisierung Genüge getan.[42] Die in diesem Zusammenhang von sozialistischer Seite als problematisch hervorgehobene günstige Startbedingung im herkömmlichen Schulsystem von Kindern mittlerer und gehobener Gesellschaftsschichten, die sich im Vergleich der verschiedenen Berliner Bezirke besonders deutlich nachweisen ließ, wurde als soziologische Tatsache vorausgesetzt und hingenommen.[43]

Demgegenüber vertrat Georg Wolff in enger Anlehnung an frühere schulreformerische Zielsetzungen den Grundsatz der Unentgeltlichkeit ausdrücklich stets im Zusammenhang mit der Staatlichkeit des Schulwesens und mit einer allen gemeinsamen, über die ersten vier Schuljahre hinausgehenden Grundstufe. Wolff wandte sich zugleich ausdrücklich gegen das von CDU und Kirchen geforderte konfessionelle Privatschulwesen, da es ebenso wie die Zahlungen für den weiterführenden Schulbesuch dem Grundsatz entgegenstehe, daß "jeder Mensch ... das gleiche Recht auf Bildung" habe.[44] Er schloß sich mit dieser Auffassung dem sozialistischen Drängen nach größerer gesamtgesellschaftlicher Verantwortung für die individuelle Ausbildung der Heranwachsenden an.

Wolff bekräftigte zugleich die traditionelle reformpädagogische Forderung, daß der Schüler nur dann unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage und losgelöst von unangemessenen Erziehungsmotiven seiner Eltern allein nach Leistung und Leistungswillen gefördert werden könne, wenn dem Lehrer auf Grund längerer Beobachtung als früher die entscheidende Beurteilung mit übertragen werde. Dem Argument, daß bei der Förderung nach Begabung und Lernbereitschaft der Empfehlung des Lehrers für den Bildungsweg des Kindes größeres Gewicht zuzumessen sei, verschlossen sich selbst konservative Schulpolitiker nicht, wenn sie auch einer so rigorosen Ablösung des Elternrechts nicht beipflich-

teten und die Unentgeltlichkeit als ein Prinzip darstellten, das die soziale Gleichheit in der Schulerziehung hinreichend sicherte. Die CDU bekannte sich in ihrem Gesetzentwurf dazu, die alleinige Entscheidungsvollmacht der Eltern dahingehend einzuschränken, daß nurmehr "die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten bei der gesamten öffentlichen Erziehung, Unterweisung und Bildung ihrer Kinder" gewährleistet sein sollte.[45] So wie diese Festlegung auf dem Hintergrund unterschiedlicher Auffassungen innerhalb der CDU entstanden war, so herrschten auch auf sozialistischer Seite keine einheitlichen Vorstellungen über die Entscheidungskompetenz bei Zweig- und Kurswahl. Grundsätzlich jedoch wurde das Einvernehmen von Eltern, Lehrern und Schülern vorausgesetzt; bei der Wahl des wissenschaftlichen Zweiges wollten die Schulräte und besonders auch Ernst Wildangel dem Lehrerurteil entscheidende Bedeutung zumessen.[46] Im Schulgesetz wurde schließlich festgelegt, daß die Wahl von Zweigen und Kursen von den Eltern, dem Klassenlehrer und dem Schulleiter zu entscheiden ist.[47]

Damit zeichnete sich auch in der Frage der Zuweisungskompetenz weitgehende Übereinstimmung aller schulpolitischen Gruppen ab. In ihr ist indes weniger ein Ergebnis von gemeinsamen Diskussionen oder Verhandlungen zu sehen, als vielmehr eine Folgeerscheinung der seit Beginn des Jahrhunderts wirksamen pädagogischen Reformbewegung, die stets den Gedanken einer leistungsbestimmten, von wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen des Elternhauses losgelösten Förderung verfolgt hatte.

Ebenso als Erbe der Reformbewegung erklärt sich die prinzipielle Zustimmung aller Seiten zur Einrichtung von Schulkindergärten, zur Koedukation, zur Schülerselbstverwaltung und zur Einrichtung der Elternausschüsse.

Der Schulkindergarten, der in allen Reformplänen und Gesetzentwürfen der Jahre 1946 und 1947 vorgesehen war, wurde in der endgültigen Gesetzesfassung dennoch nicht für verbindlich erklärt, da zum einen die LDP - hier in Annäherung an die

CDU - die Erziehungswünsche der Eltern stärker berücksichtigt wissen wollte und zum anderen die sozialistischen Reformpolitiker in Rechnung stellten, daß zu jener Zeit noch nicht die materiellen und finanziellen Voraussetzungen für obligatorische Schulkindergärten gegeben waren.[48)]

Gegenüber der Koedukation verhielten sich die LDP, im besonderen aber die CDU zurückhaltend; letztere hatte auch keine entsprechende Bestimmung in ihren Gesetzentwurf aufgenommen. Prinzipielle Vorbehalte bestanden indes nicht, so daß der von sozialistischer Seite durchgesetzte Passus über Koedukation bei der Novellierung von 1951 mit geringfügiger Einschränkung bestätigt wurde.

Wiederspruchslos begrüßt wurde die gesetzliche Festlegung der Elternausschüsse, in denen, wie alle Seiten betonten, die "Politisierung" von Erziehungsfragen unbedingt zu vermeiden sei.[49)] Dieser Konsensus war jedoch vollends unpräzise und wurde hinfällig,als die Opposition ihr traditionales Schulprogramm gegen das beschlossene Schulgesetz durchzubringen suchte. - Ähnlich wie über Aufgabenbereich und Funktion der Elternausschüsse differierten die Auffassungen über die Schülerselbstverwaltung; hier wurde keine Einigkeit bei der Plenarabstimmung erzielt. Auf dem Boden der Erfahrungen der pädagogischen Reformbewegung hatte sich jedoch ein allgemeines Interesse an einer Aktivierung der Schülerschaft herausgebildet, das sich an der allerdings immer noch ungenauen Bestätigung in der Gesetzesfassung von 1951 ablesen ließ.[50)]

Wie die übereinstimmenden Forderungen zur Demokratisierung der Schule, so hatten jene Forderungen, die vorzugsweise zur Intensivierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit dienen sollten, in der Mehrzahl ebenfalls schon in den Diskussionen der vorangegangenen Jahre allgemeine Billigung gefunden. Standen auch weiterhin unterschiedliche gesellschaftspolitische Überzeugungen einer Einigung auf die sozialistische Formel "Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus" entgegen, setzte sich doch die Überzeugung durch, daß die Bewährung in der gegenwärtigen Gesellschaft eine bessere Schulausbildung aller

Heranwachsenden erfordere. So erklärten sich grundsätzlich alle Seiten mit der Ausdehnung der Schulpflicht einverstanden, mit der Ausweitung des Bildungsangebotes für alle Schüler sowie im besonderen mit Förderungsmaßnahmen für diejenigen 90%, die früher als Absolventen der Volksschule in Berufswahl und Weiterbildungsmöglichkeiten gegenüber den Absolventen weiterführender Schulen stark benachteiligt waren.

Übereinstimmend befürwortet wurde die Verlängerung der Schulpflicht von acht auf zwölf Jahre und die Organisation zweier Ausbildungswege, einem praktischen einerseits, bei dem sich der gemeinsamen Grundstufe eine praxisorientierte Schulstufe mit folgender Lehre und begleitender Teilzeitberufsschule anschloß, die über die Fachschule den Zugang zur Hochschule eröffnete, und einem wissenschaftlichen Ausbildungsweg andererseits, der von der theoretisch-wissenschaftlich orientierten Schulstufe direkt zur Hochschule führte. Zwar wurde der schon in der pädagogischen Reformbewegung verfolgte Gedanke zweier gleichwertiger und durchgehend organisierter Schulzüge mit gleichen Bildungschancen und gleicher sozialer Wertschätzung nicht von allen Seiten mit der Intensität verfolgt, mit der sich die sozialistischen Schulreformer seit Beginn der Neuordnung für ihn einsetzten.[51)] Doch auch die Vertreter der CDU trugen dem Ziel einer auf die Berufsausbildung aufbauenden Fortbildung zur Hochschulreife in ihrem Gesetzentwurf Rechnung, indem sie Sonderlehrgänge für begabte Berufstätige zum Erwerb der Hochschulreife vorsahen. Diese Einrichtungen wollten die Vertreter von SPD und SED indes allein als ein Erfordernis des Übergangs von der bestehenden zu der zukünftigen einheitlichen Schulorganisation verstehen, da der Zugangsweg zur Hochschule im Anschluß an die Berufsausbildung derartige Sonderformen überflüssig mache.[52)] Jenseits dieser Differenzen erklärte sich die CDU mit der von sozialistischer Seite erhobenen Forderung einverstanden, die Berufsschulpflicht auf je sechs Stunden an zwei Wochentagen festzule-

legen und neben dem fachlichen einen allgemeinbildenden Unterricht zu erteilen.[53)]

Stellten schon die Verlängerung der Schulpflicht und die Organisation zweier weiterführender Schulzweige Reformziele dar, die die "Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus" an den Bedürfnissen der früheren Volksschüler orientierten und damit ein sozialistisches Prinzip realisierten, so sprach das Bemühen um diese 90% aller Schüler auch aus der Einführung des obligatorischen neunten Schuljahres.

Das neunte Schuljahr wurde von allen Seiten für so notwendig gehalten, daß man sich dafür einsetzte, es losgelöst vom Schulgesetz mit einigen Einschränkungen bereits für das Schuljahr 1947/48 verbindlich zu erklären.[54)] Die Sprecher der verschiedenen Parteien beriefen sich übereinstimmend auf die wachsende Zahl jugendlicher Arbeitsloser, das geringe Angebot offener Lehrstellen und die Beobachtung, daß die meisten vierzehnjährigen Schulentlassenen den intellektuellen, sozialen und physischen Anforderungen des Arbeitslebens kaum gewachsen seien. Für die Gestaltung des neunten Schuljahres legten die einzelnen Sprecher unterschiedliche Konzepte vor. Der schulpolitische Experte und Fraktionsvorsitzende der CDU, der Studienrat Kurt Landsberg, wollte im besonderen eine weiter ausgreifende Allgemeinbildung im neunten Schuljahr berücksichtigt wissen, während Georg Wolff von der LDP, Walter May als anerkannter sozialdemokratischer Sprecher für das neunte Schuljahr und Otto Winzer von der SED neben den pädagogischen die wirtschaftlichen Argumente in den Vordergrund rückten und dem Aspekt der Berufsberatung und Berufsfindung besondere Bedeutung zumaßen.[55)]

Die Zustimmung für ein neuntes Schuljahr von traditional orientierter Seite erklärte sich im besonderen noch aus pädagogischen und schulpolitischen Motiven von Vertretern der herkömmlichen Mittelschule. Da bereits zu Beginn der Debatten abzusehen war, daß bei der bevorstehenden Vereinheitlichung des Schulwesens die Mittelschule keine Berücksichtigung mehr finden würde, und sich so selbst die CDU-Führung zur Kritik an dem "unwirtschaftlichen Nebeneinander aller

möglichen Schultypen" bekannte und eine Gabelung in allein zwei verschiedene Bildungswege vorschlug, befanden sich die Vertreter der Mittelschule in einer sehr unsicheren Lage.[56] Deshalb ist es wohl auch als Zeichen schulpolitisch bedingter Anpassung zu werten, wenn sich ein so entschiedener Sprecher für die herkömmliche Mittelschule wie Otto Grigoleit für den differenzierten Ausbau der Volksschule und für ihre Verlängerung auf neun Pflichtjahre einsetzte. Wenn also das neunte Schuljahr als Gelegenheit zur Vertiefung der allgemeinbildenden Unterrichtsarbeit begrüßt wurde, muß darin zugleich die Chance gesehen worden sein, Ziele und Aufgaben der Mittelschule hier zu berücksichtigen und sich ein Mitspracherecht bei der Reformarbeit zu sichern.

Des weiteren wurde im Interesse einer Intensivierung des Unterrichts von Parteien und Lehrergewerkschaft übereinstimmend befürwortet, für alle Schüler ab der fünften Klasse Fachunterricht und auch eine Fremdsprache anzubieten und damit ein vorrangiges Reservat der weiterführenden Schulen aufzulösen. Kontrovers blieb indes die von sozialistischen Reformvertretern vorgesehene Differenzierung der Mittelstufe der siebten und achten Klasse in Kern- und Kursunterricht, da die konservativ orientierten Schulpolitiker die Gabelung in einen wissenschaftlichen und einen praktischen Zweig mit Beginn der siebten Klasse forderten. Doch befürworteten auch sie, im praktischen Zweig, den die überwiegende Mehrheit der Schüler besuchte, den verschiedenen Leistungshöhen und besonderen Neigungen mit einem differenzierenden Kern-/Kurssystem zu entsprechen. Hier sollte ein mathematischer und naturwissenschaftlicher Fachunterricht erteilt werden, der befähigten Schülern zugleich den Übergang zum wissenschaftlichen Zweig noch nach der achten Klasse ermöglichte.

Gegen die Beibehaltung eines gemeinsamen Kerns im Zusammenhang mit differenzierenden Kursen in der Mittelstufe führte die konservative Seite schon damals das später immer nachdrücklicher betonte Argument an, daß die von ihnen geforderte Gabelung nach der sechsten Klasse eine der sozialistischen

Forderung entsprechende, jedoch klarere und eindeutigere Lösung des Differenzierungsproblems darstelle, da die Wahl der Kurse, vor allem die Wahl einer zweiten Fremdsprache, den späteren Bildungsweg ohnehin präjudiziere. Diese Behauptung, die durch die Schulentwicklung in der sowjetischen Zone bestätigt wurde, erkannten die sozialistischen Schulreformer indirekt an, indem sie für Schüler, "deren Begabung und Bildungswille später hervortritt", "Aufbauschulen" nach der achten Klasse vorsahen, in denen jene "den Anschluß an die weiterführende Schulbildung" finden sollten.[57] Diese Regelung suchte der offensichtlichen Schwierigkeit gerecht zu werden, daß Grundschule und wissenschaftlicher Zweig so lange kein integriertes System darstellten, wie nicht die Lehrpläne der Mittelstufe auf die der wissenschaftlichen Oberstufe abgestimmt waren. Da indes die der neuen Schulorganisation angemessene Lehrplanrevision trotz vieler Vorüberlegungen in der Schulrätekonferenz und im Hauptschulamt noch fern von ersten Lösungen stand, konnte der Grundschulabschluß nur bei einer bestimmten Kurswahl in der siebten und achten Klasse der Aufnahme in den wissenschaftlichen Zweig genügen.

Damit erwies sich erneut, daß mit der Entscheidung des Volksbildungsausschusses vom Juni 1947 für die achtjährige Grundschule eine Organisation beschlossen wurde, deren Funktionen noch nicht geklärt waren.[58] Der hier ansetzenden Kritik der Opposition muß also ihre Berechtigung zugestanden werden, auch wenn der grundsätzliche Einwand gegen Eingriffe in den traditionalen Bildungskanon nicht anerkannt wird.

Im Hinblick auf die Frage nach optimalen Bedingungen der späteren Reformarbeit erscheint die Entscheidung für die elastische Mittelstufe der siebten und achten Klasse als Teil der Grundschule, die mit den Stimmen von SPD und SED gegen die Opposition durchgesetzt wurde, prinzipiell ausschlaggebend: Die Analyse legt das Urteil nahe, daß damit die vorhandene Basis der Neuordnung in optimistischer Voraussicht verlassen wurde. In dem Bemühen,das Dilemma der bisherigen

Schulgliederung endlich zu beseitigen, übersah man, daß die übereinstimmend geforderten Reformziele - Unentgeltlichkeit, allgemeiner fremdsprachlicher, naturwissenschaftlicher und mathematischer Fachunterricht, eine neue pädagogische Auslesepraxis, die Einrichtung von Aufbauklassen und der allerdings umstrittene Ausbau der Berufsschule - unter den damaligen ungünstigen materiellen und personellen Bedingungen bereits alle vorhandenen Kapazitäten beanspruchten.

Diese Beurteilung erscheint noch berechtigter, wenn man berücksichtigt, daß keine der sozialistisch orientierten Reformen dem Konflikt mit der gymnasialen Bildung, der religiösen Erziehung und dem Privatschulwesen entgehen konnten, da die konservative Seite nicht bereit war, ihre Opposition in diesen Punkten aufzugeben.

4.23 Gymnasiale Bildung, religiöse Erziehung und Privatschulwesen

Mit den kontroversen Gesetzesforderungen von christlich-traditionaler Seite dominierten wie in den früheren Diskussionen die Maxime des naturrechtlich begründeten Elternrechts und das Erziehungsideal des Bildungsbürgertums, das sich in Anlehnung an das Verständnis Humboldts im Deutschland des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatte und für das uneingeschränkt Geltung beansprucht wurde. Beide Argumente wurden der Vereinheitlichung des Schulwesens stets dann entgegengestellt, wenn Reservate christlicher und gesellschaftspolitisch konservativer Erziehung gefährdet schienen.[59)] Diese Reformtaktik schlug sich in den schon 1946 gestellten Forderungen nieder, daß die höhere Schule, im besonderen das humanistische Gymnasium, gestärkt aus der Neuordnung hervorgehen solle, daß dem Elternrecht auf Erziehung der Kinder auch durch die Möglichkeit von Privatschulen Rechnung getragen werden müsse und daß die christliche Grundlage abendländischer Kultur offiziell zu bestätigen sei, indem man Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach und religiös-christ-

liche Maximen als leitendes Moment der allgemeinen Schulerziehung anerkennen solle.

Die daraus erwachsenen Gegensätze zwischen traditionalistischer und sozialistischen Schulpolitikern führten eine von beiden Seiten geschürte Kampfsituation herbei. Die SPD-Führung kündigte einen "Kampf in der Öffentlichkeit und im Stadtparlament", den "Kampf gegen die reaktionären Bestrebungen" an. Auf seiten der CDU verlangte Kurt Landsberg, sich "der Diktatur einer Parlamentsmehrheit über den Geist nicht zu beugen"; die Studienrätin und aktive Schulpolitikerin der CDU, Frau Dr. Agnes Maxsein,warnte vor dem "Kulturkampf", der "bedauerlicherweise entbrennt", wenn die Eliminierung des Religionsunterrichts bestätigt werden sollte. Propst Heinrich Grüber rief zum "Kampf gegen die Zwangsschule eines parteipolitisch gelenkten Staatswesens" auf.[60)]

Der Anspruch der gymnasialen Bildung gewann entscheidende Aktualität durch das Votum für die achtjährige Grundschule, die nach Auffassung von CDU, LDP und insbesondere der meisten Studienräte zwangsläufig zu einer allgemeinen Niveausenkung führen müsse. "Gegen diesen Aufbau sprechen schwere Bedenken", hieß es in einer offiziellen Stellungnahme der LDP-Fraktion, "die Differenzierung der Kinder nach ihren Anlagen, Fähigkeiten und Berufszielen erfolgt zu spät. Dieser Schulaufbau muß zu einer Senkung der Leistungen des wissenschaftlichen Unterrichts führen und bedeutet eine Gefährdung der wissenschaftlichen Bildung und Leistung unseres Volkes."[61)] Der Kursunterricht in der siebten und achten Klasse, der eine besonders ertragreiche Arbeit in der gemeinsamen Mittelstufe gewährleisten sollte, konnte nach konservativer und liberaler Ansicht auf keinen Fall den Anforderungen des früheren Gymnasiums nachkommen. Als symptomatisch für die Vernachlässigung gehobener Bildung wurde immer wieder die dilatorische Behandlung des Faches Latein als eines frei zu wählenden Kurses angegriffen. Wilhelm Dumstrey, Mitglied der CDU und späterer Oberschulrat, warnte in seiner "Zwischenbilanz zur Berliner Schulreform": "Es stehen denen, die eine gemeinsame

Schule als Voraussetzung zur Zusammenfassung unserer Volkskraft wünschen, solche gegenüber, denen Einheit Uniformität bedeutet." Tiburtius stellte fest, daß in kurzsichtiger Bevorzugung "der etwa 90% ... eine unzureichende Ausbildung der 10%" geplant werde, "die in eine wissenschaftliche Oberschule aufsteigen..."; ein solches Vorgehen werde "böse Folgen auch für das spätere Schicksal der 90% in Staat und Gesellschaft mit sich bringen". Dabei wurde die schon in früheren Diskussionen hervorgehobene These bekräftigt, daß die Rekrutierung der gesellschaftlichen Elite grundsätzlich nicht über den Weg der praktischen Bildung führen könne, sondern "zeitlich und lehrplanmäßig die Möglichkeit gründlicher theoretischer Bildung bis zur Hochschulreife" voraussetze. 62)

Im Gegensatz zur achtjährigen Grundschule, einer "Zwangsschule für die Begabten", sollten die höheren Schulen zu "Eliteschulen" ausgebaut werden, wie es in häufig verwandten Formulierungen hieß. Ein solches anspruchsvolles Schulwesen, öffentlich wie privat, wurde sowohl auf Grund des Elternrechts gefordert wie auch unter dem politischen Aspekt der Hauptstadtfunktion Berlins. Sollten die führenden Verwaltungen und Wirtschaftsbetriebe Berlin erhalten bleiben, so sei es unumgänglich - so wurde gefolgert - anspruchsvolle Bildungseinrichtungen zu schaffen, die qualifizierten Nachwuchs sicherten und leitende Arbeitskräfte zugleich deshalb nach Berlin zu ziehen vermochten, weil man hier ihren Kindern gute Ausbildungsmöglichkeiten bot.

Die Stadtverordneten Landsberg, Maxsein, Peters, Tiburtius und Bürgermeister Friedensburg im Magistrat betonten wiederholt, daß die sechsjährige Grundschule, wie sie der CDU-Entwurf vorsehe, angesichts dieser Bildungsforderungen bereits als äußerstes Zugeständnis zu verstehen sei. Zudem sollte das grundständige humanistische Gymnasium ab der fünften Klasse als Sonderform neben dem einheitlichen Grundschulzug erhalten bleiben; nur hier sah man der Verpflichtung der öffentlichen Erziehung, das christlich-abendländische Geistesgut zu tradieren, in vollem Umfang Genüge getan. Als unzu-

reichendes Gegenargument wurde die Behauptung der sozialistischen Schulpolitiker betrachtet, daß die elastisch differenzierte Einheitsschule dem humanistischen Bildungsgut durch die Berücksichtigung als Unterrichtsprinzip, durch Lateinkurse ab der siebten Klasse und durch die Einrichtung eines altsprachlichen Zuges im wissenschaftlichen Zweig ab der neunten Klasse hinreichend Rechnung tragen könne.[63)]

Die Frontstellung in der Frage der Schulgliederung erhielt ein erhöhtes gesellschaftspolitisches Gewicht dadurch, daß es in der Hauptsache die Volksschullehrerschaft war, die die konsequente Vereinheitlichung forderte und auf die sich die sozialistischen Vertreter des Volksbildungsausschusses stützten. Die Mehrzahl der Schulräte, die sich aktiv für die Einheitsschule einsetzte, war aus der Volksschule hervorgegangen; der Berliner Verband der Lehrer und Erzieher vertrat gemäß der Tradition des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins den Ausbau der Volksschule zu einer Bildungsstätte für alle Heranwachsenden als kulturpolitische sowie als standespolitische Forderung.[64)] So konnte von seiten der CDU und im besonderen von seiten der Studienräte zu Recht betont werden, daß die Schulreform auch um standespolitischer Zielsetzungen willen, Annäherung der Stellung des Lehrers an die des Studienrates, "nach dem Prinzip der größten Zahl", vertreten werde.[65)] Nicht unbestritten konnte jedoch der Vorwurf bleiben, daß die standespolitischen Zielsetzungen einer gesellschaftlichen Legitimation entbehrten, denn dem Anspruch auf eine intensivere Ausbildung aller Gesellschaftsmitglieder, die als Forderung weithin Anerkennung gefunden hatte, war vorerst einmal vor allem auf dem Weg über die Verbesserung der Grundschul- und Volksschularbeit schrittweise nachzukommen. Sollte dieser Versuch der Demokratisierung erfolgreich sein, so mußten die zusätzlichen Anforderungen und die größere Verantwortung, die damit von den hier Lehrenden übernommen wurde, auch eine finanzielle und soziale Besserung ihrer Stellung bringen.

Die Verknüpfung schulpolitischer und standespolitischer Ziel-

setzungen der Volksschullehrerschaft bedeutete indes für viele Studienräte ein zusätzliches Hemmnis, einen Zugang zu der von den sozialistischen Parteien propagierten Schulorganisation zu finden. Indem es den Vertretern der neuen Schulorganisation nicht gelang, eine größere Zahl von Studienräten für ihre Schulpolitik zu gewinnen, sollten später auf die Volksschullehrer neben den Aufgaben des Gesamtunterrichts auch die des Fachunterrichts in den fünften bis achten Klassen der Grundschule übergehen, ohne daß sie genügend darauf vorbereitet waren.[66]

Neben dem Einsatz für die gymnasiale Bildung stellten die Forderungen nach Privatschulen und nach religiöser Erziehung eine prinzipielle Kritik an der Demokratisierung des Schulwesens dar. Die sozialistischen Reformer sahen sich erneut mit dem Anspruch konfrontiert, daß nicht der Staat und die ihn beherrschenden Parteien ausschließlich berechtigt sein sollten, die öffentliche Erziehung im Sinne ihrer gesellschaftspolitischen Vorstellungen zu organisieren, sondern daß prinzipiell allen Gruppen die Gelegenheit zu bieten sei, nach gesetzlich fixierten Rahmenrichtlinien ihren Erziehungsmaximen entsprechende Schulen zu errichten.

Wortführend im Parlament und in der Presse waren, wie in der Frage der gymnasialen Bildung, die Vertreter der CDU, die weiterhin uneingeschränkt auf ihrem Gesetzentwurf beharrten, der neben der nur sechsjährigen Grundschule und dem grundständigen humanistischen Gymnasium Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach und Privatschulen vorsah;[67] außerdem beantragten sie, in den Grundsatzartikel 1 des Schulgesetzes den Passus aufzunehmen: "Der Geist des Christentums soll das Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesen erfüllen."[68] Unverändert von den Maximen christlicher Sittlichkeit, des Elternrechts und tradierter Gesellschaftsordnung und vom demokratischen Recht für Minderheiten ausgehend wurde mit wachsender Schärfe gegen die Einheitsschule polemisiert, die nur scheinbar "weltanschaulich neutrale Schule" sei, sondern vielmehr zur "marxistischen Bekenntnisschule" neige und deshalb

nicht als allgemein verbindlich gelten dürfe.[69] In den Plädoyers für ein privates Schulwesen wurde neben der Sorge um die religiöse Erziehung immer auch hervorgehoben, daß sich Privatschulen besser als öffentliche der Begabungspflege widmen könnten - ein besonders beachtenswerter Vorzug, da "Schulaufbau und Gliederung der Einheitsschule zur Erreichung eines hohen Bildungsstandes nicht geeignet" seien.[70] Schließlich wurde auch ohne Abweichung von der vorangegangenen Diskussion Religion als integriertes, gleichwertiges Lehrfach gefordert, das allerdings, wie von sozialistischer Seite schon entschieden, nur auf die Willenserklärung der Eltern hin und im Auftrag der Kirche erteilt werden sollte.[71]

Unbeschadet der Tatsache, daß die Errichtung der achtjährigen Grundschule bereits scharfe Widerstände bei konservativen und liberalen Schulpolitikern hervorrief, widersetzten sich die sozialistischen Reformer seit dem fehlgeschlagenen Kompromißversuch des Volksbildungsstadtrats Nestriepke den Forderungen im Bereich christlicher Erziehungsgrundsätze, des Religionsunterrichts und des Privatschulwesens. Die entschiedene Ablehnung nach dem Grundsatz der unbedingten Staatlichkeit des Erziehungswesens und seiner Loslösung von der Institution der Kirche erklärten sie als Konsequenz, die zwangsläufig aus dem Prinzip der einheitlichen Erziehung aller Heranwachsenden, dem Ausgangspunkt sozialistischer Schulpolitik, folge. Danach hatte die Schule ausschließlich allen verbindliche Verhaltensmaximen zu pflegen; der "einheitliche Geist" ließe sich jedoch nicht verwirklichen, wenn die einzelnen Weltanschauungen und Glaubensrichtungen ihre Maßstäbe in die Schule trügen und auf sie ausgerichtete eigene Anstalten errichteten.[72] Die Überzeugungskraft des sozialistischen Einheitsprinzips sollte eine schwere Einbuße erleiden, als das alliierte Komitee für Erziehung auf Grund des Einspruches der amerikanischen und englischen Vertreter, die hierin eigenen und auch oppositionellen Zielen der bürgerlichen Parteien in Berlin Rechnung tragen wollten, die parlamentarische Fassung des Schulgesetzes dahingehend änderte, daß neben öffentlichen

Schulen auch eine begrenzte Zahl Privatschulen zugelassen werden konnten.[73]

In ihrem Kampf um die Anerkennung christlicher Erziehungsprinzipien hatte die CDU im Volksbildungsausschuß und in der Stadtverordnetenversammlung eine wenig erfolgversprechende Außenseiterstellung; sie konnte sich währenddessen im außerparlamentarischen Bereich auf die Kirchen stützen, die im Rahmen der "Arbeitsgemeinschaft der Kirchen und Religionsgesellschaften in Groß-Berlin" beharrlich in der Öffentlichkeit "für die Werte und die Freiheit religiösen Wirkens" eintraten.[74] Im Oktober 1947, vor der zweiten Lesung, in der der sozialistische Gesetzentwurf des Volksbildungsausschusses zur Debatte stand, wandten sie sich mit einer Protesterklärung gegen den staatlichen Totalitätsanspruch an die Stadtverordnetenversammlung und forderten auf das Elternrecht gegründete "freie Schulen", deren Wettstreit mit den "staatlichen Schulen" sich fruchtbar auswirken werde.[75] Davon abweichend machte die Evangelische Kirche, die im Vergleich zur Katholischen seit Beginn der Schulreformierung im Jahre 1945 sozialistischen Forderungen aufgeschlossener gegenüberstand, frühzeitig den Vorschlag, dem Elternrecht zu genügen, indem das Christentum als Prinzip öffentlicher Erziehung anerkannt wird und staatliche konfessionelle Schulen eingerichtet werden, wenn "Eltern in ausreichender Zahl die Einrichtung einer Schule beantragen".[76]

Die Opposition gegen das staatliche, weltliche Schulmonopol wurde von der LDP unterstützt, die aus ihrer liberalen Grundhaltung heraus vor der "Staatsomnipotenz im Schulwesen" warnte. Entgegen den christlich-demokratischen Sprechern begründeten Vertreter der liberalen Partei ihren Einwand jedoch nicht mit der Gefahr eines antichristlichen Totalitarismus, sondern mit dem begrenzten Argument, daß bei einem starren staatlichen Schulmonopol "pädagogischen Reformideen, die immer erst in privaten Schulen erprobt und nachher von der öffentlichen Schule angenommen worden sind, der Weg zu künftigem Wirksamwerden verschlossen" scheine.[77] Die Forderung

nach privaten Schulen "besonderer pädagogischer Prägung" wurde indes nicht mit prinzipiellem Anspruch vertreten. Hatte schon Georg Wolff in seiner Stellungnahme zum Magistratsentwurf zum Ausdruck gebracht, daß den Grundsätzen der Staatlichkeit und der Weltlichkeit des Schulwesens absoluter Vorrang gebühre, so ließ die LDP unter seinem Einfluß die Forderung nach Privatschulen im Laufe der späteren Verhandlungen vollends fallen, als die gesetzliche Möglichkeit von Schulversuchen im Rahmen der staatlichen Schule vorgesehen wurde.

Wie in der Frage privater Erziehungseinrichtungen unterstützte die LDP auch im Hinblick auf die Berücksichtigung christlichen Kulturgutes bis zu einem gewissen Grade die Opposition, ohne einen Vergleich mit sozialistischen Auffassungen auszuschließen. Wie von der CDU, so wurde auch von ihr "der rein weltliche Schulcharakter des Magistratsentwurfes" sowie der der späteren Vorlage des Volksbildungsausschusses abgelehnt.[78)] Hier waren in Artikel 1 in der Tat vornehmlich sozialistisch orientierte Maximen berücksichtigt worden, wenn als Ziel der Schule "die Heranbildung von Persönlichkeiten" genannt wurde, "die durchdrungen sind von dem Gefühl ihrer Verpflichtung der Allgemeinheit gegenüber und deren Wirksamkeit bestimmt wird von der Anerkennung einer grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Einsicht in die Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker". Nach liberaler Ansicht ließ eine derart geprägte Erziehung den anti-religiösen Geist mancher "weltlicher Schulen" der Weimarer Zeit erwarten, nicht aber die weltanschauliche Toleranz, die sich in einer von den Kirchen unabhängigen, staatlichen und einheitlichen Schule entwickeln könnte. Eine solche Gemeinschaftsschule habe neben anderem auch ausdrücklich der kulturbildenden Kraft des Christentums Rechnung zu tragen, da es sich hier um gemeinsames Kulturgut handele, das "für die geistige Begegnung der gesamten Jugend" von Bedeutung sei. Es wurde daher die "gebührende Be-

rücksichtigung der christlichen Bestandteile der deutschen Kultur" in der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit gefordert.[79)]

Mit diesem Konzept der Gemeinschaftsschule versuchte die LDP gegenüber den sozialistischen Parteien einerseits sowie CDU und Kirchen andererseits die Position einer geschichtlich-kulturell und politisch begründeten Erziehung zu vertreten, deren alleiniger Träger, der Staat, für einen Ausgleich zwischen individueller Entwicklung und politisch notwendiger Integration von Einzelinteressen zu sorgen hatte. Diese Position sollte von den sozialistischen Reformpolitikern für so erwägenswert gehalten werden, daß sie sich in der zweiten Phase der Gesetzesdiskussion nachgiebig für eine Verständigung mit der LDP einsetzten, um die gewünschte breite Basis der Reformarbeit nicht noch weiter zu gefährden.

4.24 Zur politisch-ideologischen Argumentation

Die Unvereinbarkeit der Stellungnahmen zur achtjährigen Grundschule, zum Privatschulwesen und zum Anspruch auf religiöse Erziehung trat nicht allein im Zusammenhang gesellschaftspolitischer Argumente zutage. Bildungsstrategische Vorentscheidungen spiegelten sich zugleich in allgemein politischen Begründungen. Mit besonderem Nachdruck wurde hier das Argument der Reichseinheit von allen Seiten zur Rechtfertigung ihrer Reformziele angeführt. Während sich die bürgerlichen Parteien der Forderung bedienten, daß ein Berliner Schulgesetz gesamtdeutsche Regelungen nicht erschweren dürfe, um eine Mäßigung in Anlehnung an die westdeutschen Verhältnisse zu erwirken, setzten SPD und SED das Argument der Reichseinheit aus ihrem Blickwinkel zur Rechtfertigung der "fortschrittlichen" Berliner Lösung ein.[80)]

Eng verbunden mit dem Hinweis auf die gesamtdeutsche Entwicklung wurde das Argument der Hauptstadtfunktion Berlins in die Diskussion getragen. Auch hier standen entscheidende Differenzen hinter der von allen Parteien gleichlautend vorgetragenen Verpflichtung, unter anderem mit Hilfe der Schulreform

Berlins Aufbau so voranzutreiben, daß die Stadt baldmöglichst ihrer früheren Bedeutung gemäß die Führungsrolle in dem wiedervereinigten Deutschland übernehmen könne. Die allseits in Anspruch genommene Berücksichtigung der gesamtdeutschen Entwicklung stellt sich dabei als ein Moment der Propaganda heraus, das bei jeder der vier Parteien - SED, SPD, CDU und LDP - Ausdruck der Grundsätze war, die sie für die Wiedererrichtung des Deutschen Reiches entwickelt hatten.

Die CDU - führende Partei der schulpolitischen Opposition - unterstrich mit dem für sie richtungweisenden Antikommunismus ihrer Deutschlandpolitik den ohnehin entscheidenden Aspekt des Gegensatzes zwischen den Befürwortern der Einheitsschule und ihren Gegnern. Unter dem Vorzeichen des Antikommunismus verfolgte die Berliner Parteiführung des sowjetzonalen Gesamtverbandes den Grundsatz, daß die Neuordnung Deutschlands nur nach den im Westen vorherrschenden politischen Prinzipien,abgeschirmt gegen sowjetische Einflüsse vollzogen werden dürfe. Nach dem Motto des Vorsitzenden Jakob Kaiser: "Wir müssen und wir wollen Wellenbrecher des dogmatischen Marxismus und seiner totalitären Tendenzen sein", wandte sich die CDU im Laufe des Jahres 1947 mit wachsender Entschlossenheit gegen die Zusammenarbeit mit der SED, um ihr politisches Gewicht im Interesse der Integration mit den westlichen deutschen Ländern zur Geltung bringen zu können.[81)] Eine solche Orientierung mußte die CDU zum Gegner einer Schulorganisation machen, die SPD und SED mit einem sozialistisch bestimmten Erziehungsauftrag ausgestattet hatten. In ihrer Haltung bestärkt fand sie sich durch die Erfahrungen mit der Politisierung der öffentlichen Erziehung im sowjetischen Zonengebiet, die die SED-Leitung im Laufe des Jahres 1947 auch in Berlin voranzutreiben suchte. Schon die "zentrale Tagung der sozialistischen Lehrer und Erzieher" im Januar d.J., auf der namhafte Schulpolitiker der Partei - Dr. Wilhelm Heise, Max Kreuziger, Dr. Marie Torhorst - zur Arbeit des SED-Lehrers in der "neuen Schule" sprachen, machte klar, daß die SED über einen losen, informellen Zusammenhang zwische Schule und Partei, wie er in der Sozialdemokratie gepflegt

wurde, hinaus auf die Koordinierung von Schulungsarbeit der Partei und öffentlicher Erziehung in Schule und Jugendgruppen abzielte. Die Entschließungen des SED-Parteitages im September 1947 und die ihm folgenden Beschlüsse bestätigten diese Stragetie und weckten auf bürgerlicher Seite und auch in der Sozialdemokratie erhöhte Abwehrbereitschaft gegen totalitäre Ansprüche.[82)]

Die christlich-demokratische Opposition wußte das Dilemma, in das die Berliner SPD durch diese Entwicklung geriet, auszunutzen, indem sie der SPD vorwarf, daß sie sich in nicht verantwortbarem Maße mit der SED solidarisiere, nur um mit Hilfe der so gewonnenen Zweidrittelmehrheit die achtjährige Grundschule und das radikal angewandte Prinzip der Staatlichkeit durchzusetzen, das es sonst nur noch in der sowjetischen Zone gebe. Es wurde darauf hingewiesen, daß die SPD in westdeutschen Ländern - in Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen -,in denen sie zwar starke Mehrheiten besaß, ihr aber eine nennenswerte kommunistische Unterstützung fehlte, allenfalls die auf bürgerlicher Seite durchaus auch anerkannte sechsjährige Grundschule vertrete.[83)] Kontinuierlich warnte die CDU davor, daß die SPD mit Hilfe der SED in Berlin eine Sonderentwicklung einleite und damit den Reichszusammenhang noch weiter gefährde.

Der Antikommunismus christlich-demokratischer Schulpolitiker verschaffte sich zusätzlich Gewicht mit dem Argument, daß es sich bei der einzügigen, konsequent staatlichen Einheitsschule um eine sowjetische Einrichtung handele, deren Übernahme einen Affront gegen das historisch gewachsene, differenzierte Schulwesen Deutschlands und einen Verlust angesichts der von christlichen Werten getragenen, reichen westlichen Kultur darstelle.[84)] Zwar übersah diese Kritik die Vereinheitlichung des Schulwesens in Großbritannien und in den USA; sie übersah vor allem die von den sozialistischen Schulreformern zu Recht angeführte "jahrzehntealte" Tradition des Einheitsschulgedankens in Deutschland, im besonden in Berlin. Der Einwand konnte indes im Jahre 1947 auf

breite Resonanz rechnen, als die Gegensätze zwischen sowjetischer und angelsächsischer Besatzungspolitik eine wachsende Belastung für den einheitlichen Wiederaufbau Deutschlands darstellten und bei vielen Deutschen die Bereitschaft zur Ablehnung sowjetischer Einflußnahme, zu einer positiveren Einschätzung der westlichen Besatzungsmächte und zur Option für eine Verbindung mit dem westlichen Teil des ehemaligen Deutschen Reiches bestärkten.

Das Argument der antikommunistischen Reichseinheit, die sich auch im Schulwesen zu manifestieren habe, war Bestandteil einer Schulpolitik, die sich nicht nur einer dem sowjetischen System ähnlichen Reform widersetzte, sondern- ermutigt durch die Liberalisierung der politischen Führung Berlins - auch den von westlichen Alliierten und den Alliierten gemeinsam geforderten Reformen ablehnend gegenüberstand. So äußerte sich Kurt Landsberg äußerst kritisch über den Bericht der amerikanischen Erziehungskommission von 1946, da er Vorschläge unterbreite, die auf die deutschen Verhältnisse nicht anwendbar seien, denn "das Schulsystem jedes Landes" müsse sich "organisch aus den eigenen Wurzeln entwickeln". Von anderer Seite erhob man gegenüber der Kontrollratsdirektive Nr. 54, den alliierten Richtlinien für Schulreformen in den deutschen Ländern, den Einwand, daß sie die differenzierten Förderungsmöglichkeiten der verschiedenen Oberschulen nicht in Rechnung stelle und das Privatschulwesen nicht berücksichtige.[85)]

Die hinter diesen Vorbehalten stehende traditionalistische Orientierung enthüllte schließlich im Jahre 1947 ihren restaurativen Charakter, als die CDU forderte, zunächst von einer umfassenden gesetzlichen Neuordnung abzusehen. Während man für ein bis eineinhalb Jahre zum Weimarer Schulsystem zurückkehrte, sollte eine grundlegende Regelung auf Reichsebene vorbereitet werden, in der man "die Erfahrungen in den verschiedenen Ländern" aufeinander abstimmte. In diesem Zeitraum sollten zunächst die nationalsozialistischen Veränderungen im Schulwesen beseitigt und "die guten Zustände der Zeit von vor 1933" wieder hergestellt werden, empfahl Kurt Landsberg, denn "die bisherigen Typen: Grundschule mit

Aufbauschule, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule haben sich durchaus bewährt, weil sie den differenzierten Erfordernissen nach bestmöglicher Ausbildung gerecht wurden." In der Phase der einstweiligen organisatorischen Restauration sollte jedoch nicht allein für die Beseitigung nationalsozialistischer Eingriffe gesorgt werden; die konstruktive Funktion des Rückgriffs sah man in der Erneuerung der Erziehungsziele, die für weit bedeutsamer gehalten wurde als eine Reformierung "an der Form der Schule", auf die nach den Worten des CDU-Vorsitzenden Krone die sozialistischen Politiker ihr Interesse konzentrierten: "Eine echte Schulreform aber, wie sie die Stunde verlangt, fragt zuerst nach dem Menschenbild, zu dem hin erzogen werden soll. Und von daher ergibt sich dann die Form der Schule".[86)]

Indem diese Vorschläge entscheidende Prämissen sozialistischer Neuordnungspläne nicht zur Kenntnis nahmen, war abzusehen, daß nicht an die Verarbeitung der "Erfahrungen in den verschiedenen Ländern" im Rahmen einer späteren Reform der äußeren Schulorganisation gedacht wurde, sondern alle Reformen abgewehrt werden sollten, die die Schule in den Prozeß der gesellschaftlichen Demokratisierung einzubeziehen suchten. Symptomatisch für das dahinter stehende statische Sozialmodell war die positive Bewertung der Weimarer Schulverhältnisse, in der es der Philologenschaft gelungen war, der Verbindung von Schule und progressiver Gesellschaftspolitik wirkungsvoll entgegenzutreten. Darüber hinaus dokumentierte die Apologie der inneren Schulreform mit besonderer Schärfe die restaurative Interessensrichtung, die sich schon in der pädagogischen Diskussion der vor-nationalsozialistischen Zeit in der einseitigen Überschätzung der inneren gegenüber der äußeren Schulreform abzeichnete.[87)] - Diese schulpolitische Perspektive der CDU mag mit dazu beigetragen haben, daß sich die LDP mehr und mehr aus den Verhandlungen mit der CDU zurückzog und sich den sozialistischen Parteien annäherte, obwohl sie dabei ihrer gesamtpolitischen Orientierung nur sehr bedingt entsprach.

Die Berliner LDP stand mit ihrem Konzept für eine einheitli-

che deutsche Politik der CDU nahe und setzte es wie sie in der Diskussion um das Reformgesetz ein, um eine Mäßigung der sozialistischen Schulpolitik in Berlin zu erreichen.[88] Ausgangspunkt der Opposition waren die Erfahrungen bei der Neuordnung des Schulwesens in der Sowjetzone, die die Abwehr gegenüber einer drohenden Indoktrination bestärkten und die die LDP bewog, sich unter den günstigen Bedingungen der viermächteregierten Stadt mit wachsendem Einsatz um ein Gegengewicht zu den totalitären Tendenzen der SED zu bemühen, indem sie die Funktion als "Brücke zu den Liberalen im Westen und Süden" übernahm.[89] Für die Vertreter der LDP implizierte diese Option jedoch in geringerem Maße als bei der CDU ein Einverständnis mit traditionalistischen Tendenzen in westdeutschen Ländern, sondern weitmehr eine Reformbereitschaft zugunsten liberal-demokratischer Praxis im gesellschaftspolitischen Bereich, die ihnen den Weg auch für Kompromisse mit SPD und SED offenhielt, wie sie in kulturpolitischen Fragen der CDU kaum möglich waren.

Die Berliner SPD konnte mit ihrem Anspruch, daß der Gesetzentwurf für die Einheitsschule auch im gesamtdeutschen Interesse sei, von einer günstigen machtpolitischen Basis aus taktieren. Unbelastet durch einen Zonenverband, dem die Berliner Landesverbände der CDU und LDP verpflichtet waren, aber auch weitgehend unabhängig vom westdeutschen Gesamtverband unter der antisowjetischen Führung Schumachers, billigte sich die Berliner SPD unter den besonderen Bedingungen der Viermächteregierung eine im Vergleich zu anderen Landesverbänden avantgardistische Rolle zu.[90] Mit dem Anspruch, auf einen gesamtdeutschen Fortschritt hinzuwirken, verfolgte sie zusammen mit der SED, mit der sie eine parlamentarische Zweidrittelmehrheit bildete, und in Verbindung mit der Lehrergewerkschaft das Ziel, mit der Berliner Reform über die sowjetische Zone hinaus die Basis für eine sozialistische Schule in ganz Deutschland zu verbreitern und damit auch die in westdeutschen Ländern entwickelten sozialdemokratischen Reformansätze zu bestärkten. Mit der achtjährigen Grundschule in Berlin sollte ein weiteres Gegengewicht zu

der in den meisten westdeutschen Ländern bestätigten vierjährigen Grundschule geschaffen werden, um bei einer späteren reichseinheitlichen Regelung wenigstens die sechsjährige gemeinsame Schulstufe durchsetzen zu können.

Auf Grund der aufmerksam gepflegten Verbindungen mit den sozialdemokratischen und reformpädagogisch orientierten Kultusministerien von Niedersachsen, Hamburg und Bremen unter Adolf Grimme, Heinrich Landahl und Christian Paulmann gelangte die SPD zu der Ansicht, daß die dort entwickelten Pläne einer nur sechsjährigen Grundschule als realistisch zu befürworten seien. Hingegen meinte die SPD, sich in Berlin mit ihrem Plan der radikaleren Vereinheitlichung nicht nur auf die günstige parteipolitische Konstellation, sondern auch auf den besonderen Umstand stützen zu können, daß in der Epoche der Weimarer Republik und seit dem Neubeginn des Jahres 1945 viele sozialistische Forderungen bereits Eingang in das Berliner Schulwesen gefunden hatten, so daß hier Erörterung und Praxis der Neuordnung weit vorangeschritten waren.[91] Gleiche Schlüsse zog die Lehrergewerkschaft aus dem Vergleich der Berliner Reformdiskussion mit den bloß allgemein programmatischen Erklärungen zur differenzierten Einheitsschule bei den meisten westdeutschen Verbänden.[92] Von da ausgehend, vertraten SPD, SED und Lehrergewerkschaft mehrheitlich die Auffassung, die Demokratisierung des Schulwesens "muß in Berlin, das besonders günstige Voraussetzungen dafür bietet, so durchgeführt werden, daß sie ein mitreißendes Vorbild wird und durch ihre Leistungen überzeugt."[93]

Neben dem gemeinsam mit der SPD vertretenen Argument der schulpolitischen Führungsrolle Berlins vertrat die SED die Überzeugung, daß die Berliner Schulreform, wie sie von den sozialistischen Parteien geplant sei, eine Fortführung der Schulreform in der sowjetischen Zone als der zu jener Zeit progressivsten Neuordnung, darstelle und - marxistischer Gesellschaftsanalyse zufolge - notwendigerweise an die zukünftige demokratische Neuordnung auf Reichsebene heranführe.[94]

Eine zusätzliche Bestärkung ihres Führungsanspruchs entnahmen die sozialistischen Schulreformer in Berlin der Kontrollratsdirektive Nr. 54. Die propagandistisch wirksame Übereinstimmung ihres Programms mit den alliierten Forderungen zur Demokratisierung des Schulwesens ließ vielen den Anspruch legitim erscheinen, daß der sozialistische Reformansatz nicht parteigebundene, sondern allgemein verbindliche Grundsätze vertrat,[95] der zudem dadurch, daß die Direktive Nr. 54 für alle deutschen Länder galt, den Vorwurf des kulturpolitischen Separatismus zurückweisen konnte.[96]

Ein weiteres Argument, das in seinem ideologischen Charakter dem Argument der Reichseinheit zuzuordnen ist, muß in dem von allen Seiten vertretenen Anspruch gesehen werden, daß die eigenen Reformziele im besonderen Maße den positiven Bedingungen deutscher Schultradition Rechnung trügen. Ob mehrgliedriger Schulaufbau, konfessionelle Schulgestaltung, "Gemeinschaftsschule" oder ob Vereinheitlichung der Schultypen zu einem von christlich-religiösen Belangen gelösten, staatlich gelenkten, einbahnigen System - stets wurde versucht, die Forderungen aus der historischen Entwicklung heraus zu legitimieren. Eine grundsätzliche Differenz unterschied die Beweisführung dadurch, daß sich die eine Seite auf seit langem bestehende Verhältnisse berief, während die andere auf das seit Mitte des 19. Jahrhunderts wachsende Bedürfnis nach Veränderungen der Schule hinwies, das in den Versuchsschulen und in der Lehrerbildung der Weimarer Republik bereits reale Wirkungen gezeitigt habe und das es gestatte, den sozialistischen Reformplan des Jahres 1947 als Resultat einer langjährigen Entwicklung zu deklarieren.

Die historische wie die aktuell politische Rechtfertigung der Reformforderungen lassen erneut fragen, ob es zweckmäßig war, unter derartigen Spannungen ein Schulgesetz zu verabschieden. Diese Frage ist zu stellen, obwohl man davon auszugehen hat, daß eine Schulreform als Teil einer gesellschaftspolitischen Veränderung stets eine Reihe ideologischer Gegensätze wachruft. Ebenso soll auch nicht dem sozia-

listischen Reformplan mit seinem Kampf gegen tradierte Eliteschulen und gegen die Verbindung von Kirche und Schule seine Legitimation abgesprochen werden. Hingegen ist in Zweifel zu ziehen, ob die ungefestigte Stellung Berlins, die verschiedenartigen Bindungen seiner Parteien an Gesamtverbände, die auseinanderstrebenden Entwicklungen der Besatzungszonen, schließlich die unentschiedene Haltung und die Konflikte der Alliierten hinsichtlich ihrer Deutschland-Politik in angemessener Weise bei der Gesetzesinitiative berücksichtigt worden sind. - Die Träger der sozialistischen Reformziele suchten die gesellschaftlich labile Situation nach Beendigung des Krieges für sich auszunutzen, stellten dabei jedoch kaum in Rechnung, daß die politisch labilen Verhältnisse in ungleich stärkerem Maße auf die Bildungsreform einwirkten als eine Bildungsreform mit ihren langfristigen Wandlungsprozessen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern vermochte.

Im erziehungspolitischen Rückblick stellt sich hier die Frage, ob es nicht in der damaligen Situation zweckmäßiger gewesen wäre, die gemeinsame Basis der Reformforderungen nicht zu verlassen, um sich von der aktuellen Mächteverteilung unabhängiger zu machen und um die Gegensätze im gesellschaftspolitischen Bereich zu reduzieren. Insbesondere der Verzicht auf die achtjährige Grundschule hätte oppositionelle Kräfte gewinnen lassen, die für eine qualifizierte Durchführung des Gesetzes bei den ungünstigen Reformbedingungen und der noch ausstehenden Planung außerordentlich wichtig waren.

Die sozialistischen Reformvertreter, die die Diskrepanz zwischen ihren Zielsetzungen und den konkreten Voraussetzungen wohl sahen, zogen indes einen anderen Schluß, Sie wollten die gesellschaftspolitischen Gegensätze dadurch entschärfen, daß sie Teile der Opposition auf ihr weitreichendes Programm verpflichteten; die Alternative, zunächst auf dem Boden des reformerischen Konsensus aller Parteien zu arbeiten, lehnten sie ab. Um die Politik der SPD, die in diesem Bemühen voranging, angemessen zu beurteilen, ist zu untersuchen, ob die neu gewonnenen oppositionellen Kräfte eine merkliche

Stärkung bieten und die Chancen der Neuordnung maßgeblich verbessern konnten.

4.3 Liberalisierung des SPD/SED-Programms

Ausgelöst wurde die größere Verhandlungsbereitschaft der SPD von der bereits dargestellten Kritik der bürgerlichen Parteien und der Kirchen an dem von den beiden sozialistischen Parteien im Volksbildungsausschuß verabschiedeten Gesetzentwurf einerseits und der veränderten politischen Situation der Sommermonate 1947 andererseits. War die zügige Arbeit im Volksbildungsausschuß im Anschluß an die erste Lesung im März 1947 noch in der Erwartung forciert worden, daß nach schneller Verabschiedung der revidierten Vorlage mit der Durchführung des Gesetzes schon im Schuljahr 47/48 begonnen werden könne, gab die SPD - nicht dagegen SED, Schulräte-konferenz und Lehrergewerkschaft - dieses Ziel angesichts der verschärften Differenzen über die Auslegung der Vorläufigen Berliner Verfassung auf.[97)] Die Krise der Berliner Selbstverwaltung, in der der Protest der SPD gegen die Begrenzung ihres politischen Spielraums zu weitreichenden Konsequenzen geführt hatte, bestärkte die Berliner Sozialdemokraten von neuem in der Absicht, auf einer selbständigen Position gegenüber SED und sowjetischer Besatzungsmacht zu bestehen und keinesfalls auf grundlegende Selbstverwaltungsrechte zu verzichten. Eine entscheidende Persönlichkeit in dieser Entwicklung wurde der im Juni 1947 als Nachfolger von Ostrowski gewählte Oberbürgermeister Ernst Reuter, der durch die Tatsache, daß ihm die Alliierte Kommandantur auf sowjetischen Einspruch die Amtsbestätigung versagte, seine Politik einer engeren Bindung Berlins an die westdeutschen Länder abermals begründet fand. Er war es auch, der den Verhandlungen besonderes Gewicht verlieh, die sozialdemokratische Vertreter mit LDP und Evangelischer Kirche in dem Bemühen gegenseitiger Annäherung vor und während der zweiten Lesung des Schulgesetzes führten. Die schließlich ausgehandelten Kompro-

misse beendeten den Versuch, eine "weltliche Schule", wie sie in der Weimarer Republik vereinzelt erprobt worden war, als Regelfall zu etablieren und damit die Trennung von Staat und Kirche konsequent zugunsten der traditionellen sozialistischen Doktrin zu entscheiden.

In Anlehnung an das traditionelle Schulprogramm der Sozialdemokratie sollten zunächst in der einheitlichen staatlichen Schule christliche Maximen nicht berücksichtigt werden, es sei denn deren Kenntnis diente dem "Geiste sozialistischen Gemeinsinns", wie es 1921 hieß. Dieser ideologische Rückgriff blieb jedoch selbst innerhalb der SPD nicht unangefochten. Auf Grund politischer Erfahrungen und unter dem Eindruck der Bekennenden Kirche wurde die scheinbar unproblematische Trennung von Sozialismus und Christentum zunehmend als unzureichende Gesellschaftsinterpretation angesehen. Seit 1945 fanden sich immer mehr Sozialdemokraten, die einer größeren weltanschaulichen Toleranz das Wort redeten und den Nachweis zu erbringen suchten, daß christliche Ethik und sozialistische Gesinnung einander nicht ausschlössen.[98)] Der wachsende Einfluß religiös gebundener Sozialisten in den Verbänden der westdeutschen Zonen und auch in der Berliner SPD erklärte sich dabei nicht nur aus einer überzeugenden theoretischen Begründung, sondern ebenso aus der täglichen Erfahrung, daß das Christentum als kulturbildender und als politisch bedeutsamer Faktor noch gegenwärtig wirksam ist und bei gesellschaftspolitischen Entscheidungen nicht ohne Nachteil übergangen werden könne. Infolge dieser veränderten Betrachtungsweise meinten viele Vertreter der Sozialdemokratie nunmehr, die Erziehung zur Toleranz in der Schule und die Sicherung der Geistesfreiheit aus der alleinigen Bindung an die Grundsätze des Sozialismus befreien zu müssen: Die Schule sollte allen bedeutsamen Weltanschauungen, im besonderen auch dem Christentum, Raum geben, damit die Heranwachsenden die "verschiedenen Standpunkte" kennenlernen, ohne daß ihnen aber "eine kirchliche Form als die einzig zulässige oder berechtigte" vermittelt werde.[99)]

Unter diesen veränderten Bewertungsmaßstäben wandten sich die führenden Schulpolitiker der SPD in der zweiten Verhandlungsphase, im Herbst 1947, ausdrücklich dem erzieherischen Wert des Christentums und christlichen Kulturgutes zu, um durch eine Kompromißlösung in der Frage des Erziehungszieles einen Ausgleich zwischen den Forderungen der LDP und der Evangelischen Kirche einerseits und der SED andererseits herbeizuführen.[100)]

Die Vertreter der SED ließen von Beginn an keinen Zweifel darüber, daß sie eine gesetzliche Neuordnung des Schulwesens ohne ausdrückliche Berücksichtigung des Christentums wünschten und die derzeitige Praxis des Religionsunterrichts in der Berliner Schule bereits als großzügiges Entgegenkommen auffaßten. Diese prinzipielle Position war jedoch für die wohl einflußreichsten Sprecher, Otto Winzer und Ernst Wildangel, die die Bedeutung des Christentums nicht ausschließlich dogmatisch aus dem Blickwinkel des historischen Materialismus einschätzten, nur bedingt eine Voraussetzung ihrer Zustimmung zum Schulgesetz. In Annäherung an die sozialdemokratischen Verhandlungspartner ließen sie ihre Neigung erkennen, Vergleiche im Inhalt und in der Formulierung zu suchen, die der Opposition ein Entgegenkommen zeigten.[101)]

Auf der anderen Seite bemühten sich die Sozialdemokraten, sich mit Georg Wolff und dem Berliner LDP-Vorsitzenden C.-H. Schwennicke ins Benehmen zu setzen, die beide seit Beginn der Debatten mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule trotz aller Übereinstimmungen mit sozialistischen Programmpunkten weiterhin den vorgesehenen Grundsatzartikel 1 ablehnten. Gegenüber der CDU, die die präzise Forderung erhob, daß das Christentum alleinige Leitlinie der Erziehung zu sein habe, ging der Änderungsantrag der LDP dahin, das Christentum zwar nicht vorrangig, aber neben Antike und neben gesellschaftlichen Bewegungen späterer Epochen als Leitlinie der Erziehung zu bestätigen.[102)] Die LDP gab zu verstehen, daß sie ihren liberalen Standpunkt im Schulgesetz hinreichend berücksichtigt sehen wollte und zur Zustimmung bereit war,

wenn außer den liberalen Erziehungsgrundsätzen noch ihr Antrag auf einen "organischen", bei den unteren Klassen beginnenden Aufbau der Einheitsschule und auf Einrichtung eines Erziehungsbeirates beim Magistrat zur Beratung bei Schulgründungen "besonderer pädagogischer Prägung" angenommen werde. Unter diesen Voraussetzungen wollte die LDP auf ihre Forderungen der Gabelung nach der sechsten Klasse, des grundständigen humanistischen Gymnasiums und der "Privatschulen besonderer pädagogischer Prägung" verzichten.[103)]

Da von seiten der sozialistischen Parteien dem organischen Aufbau und dem Erziehungsbeirat nichts im Wege stand, konzentrierte sich das Verhandlungsinteresse der SPD auf die liberalen Erziehungsgrundsätze.[104)] Sie schienen ihnen die Chancen einer breiteren Zustimmung zum Schulgesetz wesentlich zu vergrößern, weil auf der vorgeschlagenen Ebene nicht nur eine Einigung mit den Liberal-Demokraten ermöglicht werden konnte, sondern weil sich hier auch die Aussicht auf einen Vergleich mit der Evangelischen Kirche eröffnete, die sich mit dem Anspruch einer "dem Christentum offenen Schule" in die öffentliche Diskussion eingeschaltet hatte.[105)] Diese Formel erwies sich in den Gesprächen sozialdemokratischer Schulpolitiker mit dem Leiter der Kirchlichen Erziehungskammer, dem Pfarrer D. Hans Lokies, als ohne weiteres vereinbar mit dem liberalen Konzept der Gemeinschaftsschule. Wenn die Evangelische Kirche forderte, "in allen Unterrichtsfächern" müsse "leidenschaftslos und vorurteilsfrei der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die abendländische Kultur entscheidend durch das Christentum geformt wurde" und sie hinzufügte, "der gesamte Unterricht, auch der Religionsunterricht" müsse sich "vor jedem selbstgerechten und lieblosen Pharisäismus hüten", dann stand die Kirche in keinem grundsätzlichen Punkte dem liberalen und dem sozialistischen Verständnis der Gemeinschaftsschule entgegen.

Diese Übereinstimmung bestärkte offenbar die Kompromißbereitschaft beider Seiten, so daß Pfarrer Lokies nach sozialdemokratischer Berichterstattung in Aussicht gestellt wurde,

im Rahmen der öffentlichen Versuchsschulen auch Schulversuche "im Sinne der pädagogischen Grundsätze des Tatchristentums" zu erwägen, um auf diesem Wege eine einheitlich christliche Erziehung für die Kinder zu ermöglichen, deren Eltern es wünschten.[106] Die weitere wichtige Übereinkunft zwischen SPD, LDP und Evangelischer Kirche war die Ergänzung des Grundsatzparagraphen 1; in der vornehmlich an sozialistischen Prinzipien orientierten Erziehung sollten jetzt auch "die Antike, das Christentum, und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen, d.h. das ganze kulturelle Erbgut der Menschheit, einschließlich des deutschen Erbgutes, ihren Platz finden."

Die Gespräche mit Vertretern der Evangelischen Kirche bedeuteten in weiten Kreisen der Öffentlichkeit für die SPD insofern einen Gewinn, als sie dadurch die Bereitschaft bewiesen hatte, die parteigebundene Diskussion durch die Einbeziehung anderer Gesellschaftsgruppen zu ergänzen, und als es ihr gelungen war, einen Teil der Opposition in der kirchlichen Arbeitsgemeinschaft für die sozialdemokratischen Reformpläne einzunehmen. Das Ergebnis der Verhandlungen durfte indes nicht überschätzt werden, da in entscheidenden Fragen die Gegensätze weiterbestanden. Die auch von der Evangelischen Kirche vertretene Forderung, Religion zwar weiter im Auftrag der Kirche zu erteilen, jedoch als ordentliches Unterrichtsfach anzuerkennen, und der Ruf nach konfessionellen Schulen sollten Ursache für den späteren Protest gegen das Schulgesetz sein und in der Folgezeit die Durchführung des Gesetzes erschweren.[107]

Ebenso ambivalent wie das Verhandlungsergebnis zwischen sozialistischen Schulreformern und Vertretern der Evangelischen Kirche stellte sich der Vergleich mit der LDP dar. Die Liberalisierung des sozialistischen Programms, die sich während der zweiten Gesetzeslesung in den Monaten Oktober und November 1947 herauskristallisierte, bedeutete für die beiden sozialistischen Parteien nur in geringem Maße einen Gewinn in ihrem Bemühen um eine breite Basis der Neuordnung. Die Tatsa-

che, daß die Mehrheit der LDP-Fraktion für das Schulgesetz gestimmt hatte - vier von den zwölf Stadtverordneten votierten negativ - ließ es zwar zu, das Schulgesetz als eine gemeinsame Leistung sozialistischer und liberaler Parteien darzustellen, um damit in der Öffentlichkeit die Verantwortungsbereitschaft für die Durchführung zu stärken.[108] Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß das parlamentarische Votum der LDP-Mehrheit weitgehend auf die persönlichen Auffassungen Georg Wolffs, der seit jeher sozialistischen Erziehungsgrundsätzen nahestand, und auf seine Überzeugungskraft zurückzuführen war. Zudem mag die bloß aktuell politische Überlegung in der Partei, sich nicht erneut auszumanövrieren, nachdem sie sich schon in der damals entscheidenden Sozialisierungsfrage von gesellschaftspolitischer Einflußnahme ausgeschlossen sah, die Annäherung begünstigt haben. Da die LDP mit ihren Forderungen zum Schulgesetz nicht weitreichende ideologische und politische Vorstellungen zu vertreten suchte, sondern das technokratische Ziel einer differenzierenden, leistungsorientierten Schule verband, meinte sie, auf Vergleichslösungen eingehen zu können.

Die LDP stellte indes wie jede liberale Partei keine geschlossene Gruppe dar. So wie die Fraktion nicht einheitlich votierte, fühlten sich auch die einzelnen Mitglieder nicht an Stellungnahmen von Parteigremien in der Form gebunden, die bei sozialistischen Parteien selbstverständlich war. Damit bot die ohnehin geringe Zahl der Liberalen, die in Schule und Schulverwaltung Einfluß auszuüben vermochten, bei weitem keine Gewähr für eine wirksame Unterstützung der beschlossenen Schulreform. Des weiteren war im Hinblick auf die Bedeutung der liberal-demokratischen Zustimmung zu bedenken, daß in der LDP als einer bürgerlichen Partei die Neigung zur CDU der zur SPD und SED stets überwog, so daß in Situationen der Unsicherheit wahrscheinlich eher bürgerlich-demokratisch als sozialistisch entschieden wurde. Das mußte sich selbst bei schulpolitischen Einzelentscheidungen zu Ungunsten der Schulreform auswirken, da die CDU auf Grund der Ablehnung ihrer Änderungsanträge zum Schulgesetz be-

schlossen hatte, seine praktische Durchführung nicht zu unterstützen.[109]

So hatte das Schulgesetz trotz seines gemäßig sozialistischen Charakters, der bürgerlichen Zielsetzungen entgegenkam, seine tragfähige Grundlage allein in den beiden sozialistischen Parteien. Da aber die Zusammenarbeit von SPD und SED zunehmenden Spannungen ausgesetzt war, konnte sich die Durchführung schon in der Phase der Vorbereitung nicht einmal auf die solidarische Kooperation von Sozialdemokraten und Vertretern der Sozialistischen Einheitspartei stützen. Die Anfänge der Reformierung waren damit weitgehend in das individuelle Ermessen von Lehrern, Schulleitern und Fachleuten in der Schulverwaltung gestellt. Ihre jeweiligen Ziele und ihr Einsatz mußten in dem Maße für die Neuordnung ausschlaggebend werden, in dem die zentrale Exekutive in der Abteilung für Volksbildung infolge der wachsenden Schwierigkeiten des Jahres 1948 in politischer sowie in wirtschaftlicher und finanzieller Hinsicht handlungsunfähig wurde. Über die politischen Differenzen hinaus sah sich das Hauptschulamt durch die lange hinausgezögerte Anerkennung des Gesetzes in der Alliierten Kommandantur in Planung und Leitung behindert, so daß nicht einmal die vorhandene aktive Bereitschaft zur Realisierung des Gesetzes zum Zuge kommen konnte.

Im Vergleich zur Zustimmung der LDP hatte die Ablehnung der CDU nicht allein deshalb so viel größeres Gewicht, weil sie zweitstärkste Partei der Stadtverordnetenversammlung war. Ihre Ablehnung gewann entscheidende Bedeutung dadurch, daß ihr Votum die Auffassung eines großen Teils der Studienräte repräsentierte, auf deren Mitwirkung bei dem schrittweisen Aufbau des Fachunterrichts in den fünften bis achten Klassen nicht verzichtet werden konnte. In der abschließenden Feststellung der CDU, daß sie die Verantwortung für ein Gesetz ablehne, "das die Erziehungsrechte der Eltern verneint, die christliche Grundlage der abendländischen Kultur verleugnet und eine gefährliche Nivellierung des Bildungsstandes mit sich bringt," wurde weiterhin auf den ideologischen Hinter-

grund der weiterführenden Schulen im Deutschland des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts gebaut und somit das bildungspolitische, weltanschauliche und das standespolitische Denken einer Mehrzahl der Studienräte für legitim erklärt. Die Wertschätzung von Tradition und kulturellem Erbe konnte sich nicht zuletzt deshalb als wirksam erweisen, weil die weltanschauliche und die konservativ-gesellschaftspolitische Begründung von Erziehung und Lernen seit langem den Vorrang genoß vor einer pragmatischen und an breiten Lernerfolgen orientierten Zielsetzung.

So bedeutete das Fazit der CDU zum Schulgesetz, daß sie es als ihre Pflicht betrachte, "mit aller Entschiedenheit auf eine Abänderung dieses jedem demokratischen Empfinden widersprechenden Gesetzes ... zu ... dringen," eine äußerst ernst zu nehmende Kampfansage.[110)] Sie mußte in einer politischen Situation, in der die Zusammenarbeit von SPD und SED auseinanderzufallen drohte, eine wachsende Gefahr für das Schulgesetz darstellen, das mit der sozialistischen Kooperation gegen bürgerliche Zielsetzungen identifiziert wurde. Schon allein dadurch war eine Gesetzesrevision nahegelegt, als sich die Machtverhältnisse zu Ungunsten der sozialistischen Reformer verschoben. Kennzeichnend für das Gewicht der politischen Einschätzung des Schulgesetzes ist auch die Tatsache, daß man die Revision im Jahre 1951 - wie im letzten Kapitel zu zeigen sein wird - als einen grundlegenden Neuanfang verstand, obwohl eine Reihe wichtiger Maßnahmen zur Demokratisierung und Intensivierung der öffentlichen Erziehung aus der ersten Reformphase beibehalten wurden und damit eine starke Kontinuität bekundeten.

Die vorangegangene Deutung der verschiedenen Gesetzentwürfe des Jahres 1947 zeigte, daß der Gefahr der vorherrschend politischen Einschätzung hätte begegnet und einer frühzeitigeren pädagogisch-didaktischen Diskussion der Weg geebnet werden können, wenn das Schulgesetz die ebenfalls schon anspruchsvollen gemeinsamen Zielsetzungen in den Vordergrund gestellt hätte. Indem jedoch mit der Entscheidung für die

achtjährige Grundschule die Basis verlassen wurde, konzentrierte sich die volle Aufmerksamkeit auf die konsequente Vereinheitlichung, die weiter als "Politikon"[111], d.h. als Mittel des gesellschaftlichen Umbaus, von allen Bestrebungen der pädagogischen Autonomie und des pädagogischen Idealismus abgehoben, und nachdrücklicher als in der Diskussionsphase von 1945/46 als gesellschaftliche Notwendigkeit deklariert wurde.

Ausgehend von tradierten sozialistischen Prinzipien, bestärkt durch den Bericht der amerikanischen Erziehungskommission aus dem Jahre 1946 und durch die Direktive Nr. 54 erklärte man es für sozial ungerecht und dem erhöhten Bedarf der Gesellschaft an qualifizierten Arbeitskräften unangemessen, bestimmte Bildungsgüter nur den weiterführenden Schulen vorzubehalten, zumal ihr Besuch durch die ökonomische Stellung der Eltern in der Regel präjudiziert werde und der Besuch wiederum gesellschaftliche Privilegien verschaffe. Mit Vehemenz zog man gegen das grundständige Gymnasium zu Felde, das außerdem mit der einseitigen Pflege theoretischen Wissensstoffes die Lernmöglichkeiten unzulässig eingeschränkt habe und der Lernfreude und Lernbereitschaft der Kinder abträglich gewesen sei. Da es "nicht alle inneren Kräfte der Menschennatur" gefördert habe, "um mit Pestalozzi zu reden", sei ihm der Auftrag einer "neuen Menshhenerziehung" am wenigsten anzuvertrauen.[112]

Aus dieser Auffassung des herrschenden Systems wurde wie in den Diskussionen von 1945/46 auch jetzt gefolgert, daß die Schulreform in erster Linie über den Ausbau der gemeinsamen Grundschule auf die "Beseitigung von Vorrechten ... bestimmter Schichten" abzielen müsse, "die glauben, einen Führungsanspruch im Staate erheben zu können". Sie habe "das Reservoir für diejenigen" zu vergrößern, "die einst die leitenden Stellungen in Politik, Wirtschaft und Verwaltung übernehmen sollen",[113] und als zentrale Schulform alle bisherigen Bildungswege bis zu dem Punkt zu vereinigen, an dem die Berufswahl eine Differenzierung der Schulzweige un-

umgänglich mache. "Das ist frühestens im 14. oder 15. Lebensjahr nötig. Vorher ist auch aus sozialen Gründen eine solche Trennung politisch gefährlich, weil sie erneut den Klassencharakter der Gesellschaft in Form von Standesvorurteilen begünstigt."[114)]

Zwar waren sich die Schulpolitiker in SPD und SED nicht vollends einig über die Rolle der neuen Schulorganisation für die Beseitigung von Klassenunterschieden und die Annäherung an eine sozialistische Ordnung.[115)] Übereinstimmend wurde jedoch auf beiden Seiten die grundsätzliche Deutung vertreten, daß eine demokratische Wirtschafts- und Kulturpolitik Voraussetzung für die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft sei und daß eine solche Politik nur möglich werde, wenn nicht nur eine kleine Zahl, sondern die große Mehrheit des Volkes über eine Bildung verfüge, die sie die Zusammenhänge zwischen ökonomischer und politischer Situation erkennen und der angestrebten Gesellschaftsordnung gemäß handeln ließe. Auf Grund dieser Überzeugung wurde die "allgemeine Hebung des Bildungsniveaus" als eine Forderung "pädagogischer Natur" bezeichnet, die immer zugleich "auch politisch (nicht parteipolitisch)" sei, "wenn man der Schule die politische Aufgabe zugesteht, die Bürger einer werdenden Demokratie zu bilden."[116)]

Der sozialdemokratische Stadtrat für Volksbildung, Walter May - im Juli 1947 zum Nachfolger des entlassenen Stadtrates Nestriepke gewählt - übernahm es, diesen pädagogisch-politischen Erziehungsauftrag der neuen Schule ausführlich vor der Öffentlichkeit darzulegen; ohne Zweifel war dabei die leitende Absicht, den Vorwurf der parteipolitisch beschränkten Reform zu entkräften und zugleich der von kommunistischer Seite zu befürchtenden Gefahr der Indoktrination frühzeitig zu begegnen. Entprechend der sozialdemokratischen Verhandlungstaktik des Jahres 1947 versuchte er vor allem auch der schulpolitischen Opposition den Zugang zu der geplanten Neuordnung zu erleichtern, indem er die Einheitsschule losgelöst von ihren ursprünglichen, sozialistischen Wertsetzungen als Erfordernis der pluralistischen Gegenwartsverhältnis-

se erklärte. Nach seiner Analyse verlangte die gesellschaftliche Situation mehr als je zuvor, partikulare und individuelle Ziele und Maßnahmen bewußt aufeinander abzustimmen und erforderte damit"Erziehung und Übung zu den soziologischen Verhaltensweisen der Einordnung" wie zur "Teilnahme am öffentlichen Leben". Darüber hinaus habe die Schule "den Weg der Zersplitterung und des Aufreißens von Gegensätzen" zu meiden und allen verbindliche Grundsätze zu pflegen, die man jedoch nicht in einer so begrenzten Zielsetzung wie der "antifaschistischen Erziehung" sehen solle. Eine allgemein verbindliche Grundlage könnten allein die Prinzipien der demokratischen Gesellschaftsordnung bieten, die einer "Abkapselung" in Privatschulen ebenso entgegenstünden wie die bedingungslose Anerkennung einer einzigen Religion in Erziehung und Unterricht der allgemeinbildenden Schulen.[117)]

Diese Analyse diente dazu, sowohl die Staatlichkeit und konfessionelle Ungebundenheit der Einheitsschule zu begründen wie auch ihre durchgängige Einzügigkeit bis zur achten Klasse, da Übung und Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft für alle Schüler in gleichem Maße zu gelten habe und die Erfordernisse der als entscheidend betrachteten neuen Persönlichkeitserziehung einen gemeinschaftlichen Erfahrungsraum notwendig machten. Denn weder das Streben nach hohen theoretischen Leistungen, die ohnehin stets nur einer kleinen Zahl vorbehalten seien, noch die hierarchische Wertschätzung unterschiedlicher Leistungsformen könne dem pädagogisch-politischen Erziehungsauftrag der Schule gerecht werden. Es sei demgegenüber notwendig, von dem einseitig verfolgten Leistungsprinzip Abstand zu nehmen und der Schule die Aufgabe zu übertragen, im Rahmen eines vielfältig zu differenzierenden, jedoch im Kern gemeinsamen Unterrichts aller Heranwachsenden bis zum vierzehnten Lebensjahr ein demokratisches Verhalten im Hinblick auf die gesellschaftspolitischen Verhältnisse zu pflegen und fördern.[118)]

May wandte sich entschieden gegen den Vorwurf, daß das staatliche Schulmonopol - als eine Konsequenz der Vereinheit-

lichung - die Gefahr der totalitären Entwicklung mit sich bringen müsse. Wiederholt betonte er, daß sich in der Gegenwart jedes Mitglied der Gesellschaft als Teil des Staates sehen und durch Betätigung im öffentlichen Leben zu dessen demokratischer Gestaltung beitragen könne. Wenn May dann die Überzeugung aussprach, daß im Staate "ethische Forderungen, ethische Grundprinzipien ... gelten ..., die als allgemein gültige Lebenspraxis heute von jedem anerkannt werden", und daß der Staat "auch eine Art Erziehungsgemeinschaft" sei,[119] nahm er bereits die Wirkung dieses Demokratisierungsprozesses voraus. Die hypothetische Gleichsetzung von Staat und Gesellschaft sowie die Verdrängung des Phänomens der Macht führten ihn schließlich zu der optimistischen Prognose, daß es keine "Zwangsschule des Staates", keinen "Totalitätsanspruch des Staates" mehr geben könne, wenn "Lehrer und Schüler, Vater und Mutter, Parlamentarier und Verwaltungsbeamter ... gleicherweise Mitschaffende und Träger des Staates ebenso wie der Schule" geworden seien.[120] Dieser Bedingung sei bereits zum einen dadurch entsprochen, daß die Entscheidung über die Schulreform durch die "gewählten Vertreter der politischen Parteien" gefällt worden sei, die sich auch "als Vertreter der Berliner Eltern" sähen. Zum anderen habe die Elternschaft durch die Einrichtung der Elternausschüsse und des auf Antrag der LDP beschlossenen Erziehungsbeirates vielfältige Gelegenheit zur Mitarbeit "in der Schulgemeinde" und zur Planung von Versuchsschulen, in denen auf dem Wege neuartiger Formen der Schulorganisation besondere pädagogische Zielsetzungen erprobt werden könnten.[121]

Es sollte zu einer ausschlaggebenden Belastung für die neue Einheitsschule werden, daß selbst eine so kompromißbereite Begründung der Reform, wie die von Walter May, die von einer marxistisch-sozialistischen Beweisführung weitgehend absah und zu vielen Malen auf die individuellen Differenzierungsmöglichkeiten in Unterricht und Erziehung der geplanten Einheitsschule hinwies, die Vorbehalte der schulpolitischen Opposition nicht zu überwinden vermochte. Diese sah ihren grundsätzlichen Einwand der "Zwangsschule des Staates" nicht

durch den Hinweis auf die Regeln der parlamentarischen Demokratie und auf die Teilnahme der Eltern an der Schularbeit entkräftet. Für sie bestand die Abwehr gegen die Allmacht des Staates, die im Nationalsozialismus alle erfahren hätten, allein in der Rückkehr zu religiös-christlichen Ordnungsprinzipien und zu den früher geltenden Auslesekriterien für den gesellschaftlichen Aufstieg.

Aussagekräftige Beweise dieser Mentalität liefern die zahlreichen Schulfestschriften, die im Laufe der fünfziger und sechziger Jahre in der Regel von renommierten höheren Schulen zu Jubiläen herausgegeben wurden.[122] Wenn die Festschriften auch aus dem neu gewonnenen Sicherheitsgefühl der Studienräte in der Zeit der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Stabilisierung heraus konzipiert sind, so ist doch anzunehmen, daß die auffallenden Übereinstimmungen in der Einschätzung des ersten Schulreformgesetzes die Widerstände der Opposition von 1948 in der Tendenz zutreffend wiedergeben. - Als grundsätzliches, für die Reformentwicklung besonders wichtiges Charakteristikum tritt in den Schriften die Bewertung der nach-nationalsozialistischen Aufbauperiode von 1945 bis um 1950 als einer entsagungsvollen Übergangsphase hervor, in der es durch eigene Anstrengungen gelungen sei, die materiell beschädigten und pädagogisch kaum noch funktionsfähigen Schulen in ihrer alten Form wiedererstehen zu lassen. In den Berichten über den geleisteten Wiederaufbau wird das Schulgesetz, wenn überhaupt, dann in erster Linie unter dem Gesichtspunkt erwähnt, daß es den "Abbau" der weiterführenden Schulen einleitete, indem diese ihre unteren Klassen "verloren", und daß durch die Gesetzesnovelle von 1951 dieser "Schrumpfungsprozeß"[123] aufgehalten wurde. Die meisten Darstellungen nennen außer der allenthalben gebilligten Koedukation und der begrüßten Schulgeld- und Lernmittelfreiheit keine weiterreichenden Zielsetzungen des Reformgesetzes, sondern behandeln es als einen der organisatorischen Fehlgriffe, durch die "Unstetigkeit" in die Entwicklung des Berliner Schulwesens getragen worden sei.[124] Nirgends bemühte man sich um Verständnis für das Ziel sozialer Demokratisie-

rung; die Feststellung: "Die soziale Revolution verlangte eine soziale Reform. Die Einheitsschule sollte die Verwirklichung aller fortschrittlichen pädagogischen Ideen bringen." - wird lapidar der Hinweis hinzugefügt, vier Jahre seien für die Bildungsaufgaben der Oberstufe zu wenig.[125] Der "kunstvolle Organismus" der tradierten höheren Schule, heißt es in einer anderen Schrift, wurde "einem lebensfremden vagen Dogma und durchaus bestimmten Standesinteressen zuliebe geopfert."[126] Ein Kommentar geht sogar so weit, das Schulgesetz als bloße Fortsetzung nationalsozialistischer Bildungspolitik zu diffamieren: "Der Weg zur Vereinheitlichung des Schulwesens, der mit der Reform von 1937 betreten war, wurde durch die Gesetzgebung weiter beschritten, so daß den Wiederaufbau eine gewisse Schrumpfung der Anstalt begleitete."[127] Das ungebrochene Vertrauen zur Tradition der höheren Schule, die "auf dem Boden des christlichen Glaubens und des Humanismus im umfassenden Sinn einer geistig-seelischen Haltung ... eine echte Menschen- und Persönlichkeitsbildung erstrebt ...", die das "Bewußtsein einer universitas litterarum" wachhalten möchte, macht verständlich, daß die Beseitigung der achtjährigen Grundschule im Jahre 1951 als historisch notwendig und als "entscheidende Wendung" begrüßt wurde.[128] "Blieb die 'höhere Schule' im Unterschied zu Westdeutschland auch im Namen abgeschafft, der Struktur nach ließ sich ihre Wiedererstehung in Form der sechsjährigen Oberschule nicht vermeiden."[129]

Aus den Festschriften spricht jedoch neben der betont traditionalen Mentalität in bildungspolitischen Fragen zugleich das deutliche Bestreben, reformpädagogische Errungenschaften für die innere Neuordnung der Schule fruchtbar zu machen. In den meisten Schriften finden sich ausführliche Berichte über Kursgruppenarbeit und Wahlfächer, über freie musische Unterrichtsformen, Schülerwandern, außerschulische Sportveranstaltungen, über die Schülermitverwaltung und Elternarbeit. Wenn auch der reale Gehalt der euphemistischen Schilderungen nicht überschätzt werden darf, so kann in der Bereitschaft der Studienräte, Lern- und Leistungsformen zu de-

mokratisieren, doch wohl eine weitere Bestätigung der schon genannten Schlußfolgerung gesehen werden, daß die ausschlaggebende Oppositionshaltung durch die achtjährig vorgesehene Grundschule provoziert wurde, während die Möglichkeit bestanden hatte, in einer Schulorganisation mit einer sechsjährigen Grundstufe ebenfalls sozialistisch orientierte Zielsetzungen der Bildungspolitik zu verfolgen.

5. Die Realisierung des Schulgesetzes in Westberlin 1948 - 1951 und seine Revision

5.1 Zielsetzungen der institutionellen Veränderung

Bei der Frage nach dem reformerischen Potential im Berliner Schulwesen hatte die Untersuchung der Gesetzesverhandlungen im Jahre 1947 ein zwiespältiges Bild ergeben. Es mußte trotz der zahlreichen Übereinstimmungen auf die Frontstellungen zwischen sozialistischer Schulpolitik einerseits und liberaler und konservativer andererseits hingewiesen werden, die auch durch die derzeitigen Kompromißversuche der SPD nicht überbrückt werden konnten. Die Untersuchung der Neuordnungsphase von 1948 bis 1951 zeigt, daß sich diese Frontstellung auch nicht nach dem Bruch mit SED und sowjetischer Besatzungsmacht entschärfte. Vielmehr bestärkten die Zunahme des Kalten Krieges und die Spaltung der Berliner Selbstverwaltung im Dezember 1948 den Gegensatz, indem durch sie die Westorientierung der Berlin-Politik und eine enge Bindung an die sich konstituierende Bundesrepublik zu unbestrittenen Grundsätzen aller drei Berliner Koalitionsparteien erhoben wurden[1)] und somit die Legitimation des Gesamtberliner Schulgesetzes, das von allen Seiten als eines der bedeutsamsten Ergebnisse der parlamentarischen Zusammenarbeit zwischen SPD und SED angesehen wurde, zunehmend in Frage stellten.

5.11 Die sozialdemokratische Schulbürokratie

Die politischen Ereignisse des Jahres 1948 konfrontierten die SPD mit der Schwierigkeit, die eben erst begonnene Durchführung des Gesetzes mit seiner Vielzahl ungelöster Sachprobleme allein zu übernehmen, ohne Unterstützung einer anderen Partei und ohne Rückhalt bei den angelsächsischen Besatzungsmächten, die sich schon zuvor aus der Schulpolitik zurückgezogen hatten. Diese Auflage wog um so schwerer, als die SPD in dem gesellschaftspolitischen Anspruch der Schulreform ein sozialistisches Element ihrer Berlin-Politik zu rea-

lisieren suchte.[2] Mit dieser prinzipiellen Zielsetzung traten erneut die kontroversen Bestimmungen des Gesetzes in den Vordergrund, vor allem der kühne Sprung von der vierjährigen auf die achtjährige Grundschule, an deren Stelle die höchstens sechsjährige Grundschule mit anschließendem traditional gegliedertem Sekundarschulbereich gefordert wurde. Hinter diesem Revisionsprogramm standen die CDU, konservative Lehrer- und Elterngruppen,[3] Vertreter der Katholischen Kirche, z.T. auch der Evangelischen Kirche, und nun ebenfalls die ehemalige LDP, die sich als FDP nach der Spaltung Berlins unter der Leitung ihres neuen Schulexperten, des Stadtverordneten und Hauptschulrates im Bezirk Steglitz, Otto Grigoleit, liberal-konservativ orientierte.[4] Seit Inkrafttreten des Schulgesetzes intervenierte die Opposition bei allen Maßnahmen, die dem Aufbau der achtjährigen Grundschule dienten, um den Prozeß der institutionellen Veränderung zu hemmen.[5] Sie identifizierte dabei Schulgesetz und Entwicklung des Berliner Schulwesens einschränkungslos mit der SPD, die ihrerseits die volle Verantwortung für das Gesetz übernahm und damit die einseitige Zuordnung unterstrich.

Ausschlaggebend für diese Entwicklung, die allen früheren Bemühungen der SPD um eine breite Reformbasis entgegenwirkte, war ihre personelle Führungsrolle, die aus der ersten Reformphase herrührte und die weiterhin durch die solidarische Zusammenarbeit mit dem "Berliner Verband der Lehrer und Erzieher" gestützt wurde. Eine bestimmende Zahl der Gesetzesvertreter arbeiteten gemeinsam in den Fachausschüssen der Partei, in der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und in den einzelnen Ausschüssen der Lehrergewerkschaft an den Richtlinien der Schulpolitik, die sie dann über ihre Stellungen in der Schule, in den Volksbildungsressorts und den Schulämtern der Bezirke und im Hauptschulamt praktisch zur Geltung bringen konnten. Die Verbindung zwischen SPD und Lehrergewerkschaft gewährleistete neben den zahlreichen Sozialdemokraten in leitenden Verbandsstellungen vor allem der erste Vorsitzende, der Sozialdemokrat Richard Schröter, der vorbehaltlos hinter dem Schulgesetz stand.

Die Neuordnung der Berliner Selbstverwaltung nach ihrer Spaltung verdichtete die bereits bestehenden personellen Verbindungen zwischen Lehrergewerkschaft, SPD und Schulverwaltung und förderte die Führungsrolle der SPD. Nachdem im November 1948 ein parlamentarischer Beschluß von SPD, CDU und LDP Ernst Wildangel von der SED seines Postens als Leiter des Hauptschulamtes enthoben hatte,[6] wurden in den folgenden Monaten weitere Stellen sowohl in der Schule wie in der Schul- und der Bezirksverwaltung dadurch frei, daß Mitglieder der SED in den Ostsektor Berlins gingen. Im Volksbildungsressort führten die Neubesetzungen dazu, daß elf der zwölf Westberliner Stadträte für Volksbildung der SPD angehörten.[7] Von 34 Bezirksschulräten im Jahre 1950 waren 25 Sozialdemokraten gegenüber fünf Mitgliedern der CDU und vier der FDP;[8] ein ähnliches Verhältnis herrschte im Hauptschulamt.

Die personelle Gewichtsverteilung wirkte sich auch deshalb so nachdrücklich in der täglichen Verwaltungsarbeit aus, weil die Schulräte in den Bezirken seit den ersten Jahren des Wiederaufbaus für sich einen breiten Kompetenzbereich errichtet hatten. Nachdem sich die örtliche Initiative sowohl als Grundlage schneller und praktischer Entscheidungen bewährt wie auch als Prinzip der Demokratisierung Anerkennung verschafft hatte, spielte sie erneut eine wichtige Rolle bei dem Aufbauprozeß der Einheitsschule und bei der Reorganisation der Verwaltung nach der Spaltung Berlins. Mit pragmatischer und mit politischer Begründung und nicht ohne sachliche Berechtigung beanspruchten die Bezirksschulräte Ermessensfreiheiten in Fragen der Kurs-, der Arbeitsplan- und der Schulblockgestaltung, der Einsetzung von Schulleitern, der Lehrereinstellung, der Errichtung von Aufbauklassen an Gymnasien und des Berufsschulwesens.[9] Die Tendenz zur Dezentralisierung wurde nach der Entlassung von Wildangel, des Verfechters einer koordinierten, straffen Initiative, durch die folgende halbjährige Vakanz seines Postens noch verstärkt und dann grundsätzlich von seiten des Hauptschulamtes gebilligt, als der Spandauer Schulrat und stellvertretende

Bürgermeister Paul Fechner die Nachfolge Wildangels antrat.[10] Als Anhänger der Schulreformbewegung und als Sozialdemokrat hatte sich Fechner stets für individuelle Verantwortung ausgesprochen. Bei der ihm eigenen Zurückhaltung und Vorsicht setzte er auch von seiner neuen Stellung aus alles Vertrauen auf die Wirkung tradierter Reformideale und räumte damit seinen sozialdemokratischen Kollegen in den Bezirken wie im Hauptschulamt einen breiten Spielraum ein.

Unter diesen Voraussetzungen konnten oppositionelle Vertreter wie der Oberschulrat Wilhelm Dumstrey von der CDU, wie Otto Grigoleit - FDP - in Steglitz und sein Kollege Johannes Fest von der CDU in Tempelhof kaum abweichenden Auffassungen Geltung verschaffen, zumal sie ihre Stellung an einen engen Radius der Kritik band. Charakteristisch für die Haltung der oppositionellen Mitglieder der Schulverwaltung ist die Erklärung, die der Vorsitzende der CDU-Fraktion und des Volksbildungsausschusses Kurt Landsberg anläßlich der Entlassung Wildangels abgab: Er möchte "festgehalten wissen, daß die Angestellten des Berliner Magistrats, soweit sie unserer Union angehören, obwohl die Union grundsätzlich dieses Schulgesetz für falsch und undemokratisch, für intolerant und illoyal hält, trotzdem sorgfältig und loyal dieses Schulgesetz in ihrer Beamtenstellung erfüllt haben."[11] Indes war nicht ausgeschlossen, daß im Hauptschulamt und in den Bezirken Kompetenzen genutzt wurden, um im Rahmen des "organischen Aufbaus der Einheitsschule" z.B. bei der Zusammenlegung von Schulen und bei der Organisation des Fach- und des Kursunterrichts liberale oder konservative Auffassungen zu realisieren, so wie es von Fest und Grigoleit bekannt war.

Als sich in der Folgezeit die schulpolitischen Gegensätze zwischen den Koalitionspartnern verschärften und auch in der parlamentarischen Öffentlichkeit ausgetragen wurden, erwog man in der SPD die Entlassung oppositioneller Schulräte. "Eine Grenze muß die Kritik aber da haben, wo Angestellte der Stadtverwaltung glauben, gegen Beschlüsse der Stadtverordnetenversammlung öffentlich auftreten zu können,"

erklärte der Vorsitzende der Berliner SPD, Franz Neumann, "... Ich vertrete die Auffassung, ein Schulrat, der hier gegen bestehende Schulgesetze opponierte, kann nicht länger Schulen in Berlin überwachen. Es gibt im demokratischen System Grenzen."[12)]

Die Unzufriedenheit der Opposition über die geringen Einflußmöglichkeiten äußerte sich in "einem eminenten Mißtrauen gegen alles, was der Staat und die Behörde tut."[13)] Im Laufe des Jahres 1950 und im Blick auf den kommenden Wahlkampf verschärfte sich zusehends bei CDU und FDP der Unwille gegen die personalpolitische Expansion des sozialdemokratischen Koalitionspartners und wurde der Öffentlichkeit in den parlamentarischen Schuldebatten über die Planung des Kursunterrichts und über die als parteipolitisch gebrandmarkte Besetzung von Schulleiter- und Schulratsstellen unmißverständlich zu Gehör gebracht.[14)]

Dieser personalpolitische Antagonismus, der nicht nur im Volksbildungsressort herrschte, wurde schließlich unter scharfen Angriffen gegen die SPD als Forderung einer von parteipolitischen Gesichtspunkten unabhängigen, allein an die Qualifikation gebundenen Stellenbesetzung in den Wahlkampf getragen.

5.12 "Organischer Aufbau" der Einheitsschule

Das Inkrafttreten des Schulgesetzes am 1. Juni 1948 bedeutete nicht einen Einschnitt in der Entwicklung des Berliner Schulwesens, sondern allein eine legalisierte Fortführung von Reformen, die mit der Reorganisation im Jahre 1945 begonnen hatten. So sahen die Reformvertreter auch in der Bestimmung von Artikel 20, daß der Aufbau der Einheitsschule "von unten herauf organisch zu erfolgen" habe, nicht einen Kompromiß mit der LDP, der er seiner parlamentarischen Entstehung nach war, sondern vielmehr ein Erfordernis der kontinuierlichen Arbeit in der Schule. In der sicheren Erwartung,

daß die gesetzliche Fixierung der Reformziele eine ungestörte Entwicklung ermögliche, stellten sich die Reformvertreter auf einen Prozeß der schrittweisen Neuordnung ein, der genügend Zeit lasse und zugleich den Vorzug biete, die 1948 bei weitem noch nicht abgeschlossene Strukturplanung in Anpassung an neue Erfahrungen fortzusetzen und dabei materielle Engpässe und bildungspolitische Gegnerschaften überwinden zu können. "Keine Übereilungen und vorschnelle Entscheidungen, die sich nachteilig auswirken könnten! Jede Fehlentwicklung im einzelnen würde das Vertrauen zu der neuen Schule im ganzen untergraben!" empfahl Stadtrat May.[15] Er fand sich mit dieser Auffassung nicht nur in Übereinstimmung mit der Mehrheit der Schulräte seit der ersten Reformphase, sondern auch im Einklang mit den amerikanischen Beratern für Erziehungsfragen, die einen Prozeß der Demokratisierung - im Gegensatz zu bloßer Dekretierung - anstrebten und das Schulgesetz als ein "Rahmengesetz" betrachteten, "das zwar die allgemeine Richtung aufzeigt, ... dessen Interpretation und Durchführung aber auf Jahre hinaus die große Aufgabe der Erzieherschaft sein wird."[16]

Ohne sich auf konkrete Planungsphasen festzulegen, rechnete die Schulverwaltung für die Einführung der Einheitsschule mit einem Zeitraum von acht Jahren, innerhalb dessen dann auch die noch im Schuljahr 47/48 eröffneten Anfangsklassen der achtstufigen Gymnasien ihren Abschluß gemäß dem begonnenen Bildungsweg erreicht hätten. Bis dahin sollte die innere Schulorganisation durch kontinuierliche Weiterführung der seit 1945 angestrebten Reformen nach den Prinzipien der Demokratisierung und der Intensivierung umstrukturiert sein.[17] Während noch endgültige Beschlüsse über Stunden- und Lehrpläne, über Fragen von Kern und Kurs, von Fachlehrkräften und äußerer Unterrichtsorganisation ausstanden, hatte man ein Minimalprogramm für die ersten drei Reformschuljahre aufgestellt: Im Schuljahr 48/49 wurden keine Anfangsklassen der weiterführenden Schulen mehr eingerichtet, um diese jahrgangsweise auslaufen zu lassen; die erstmalig gemeinsam fortgeführten Grundschulklassen erhielten Fachunterricht und be-

gannen mit einer obligatorischen Fremdsprache - Englisch, Französisch oder Russisch. Im Schuljahr 50/51, wenn die fünften Klassen des ersten Reformjahrganges die siebte Klasse erreichten, sollte die Differenzierung der elastischen Mittelstufe in Kern und Kurs verbindlich werden. Es wurde empfohlen, bis dahin die Ansätze des Kursunterrichts in den verschiedenen Schularten je nach den vorhandenen personellen und räumlichen Möglichkeiten auszubauen. Dieselbe Ermessensfreiheit galt auch für die Koedukation, die nur für die ersten Klassen obligatorisch war, für die zweiten bis sechsten allein empfohlen wurde. Großen Wert legte man auf die verbindliche Durchführung des neunten Schuljahres, so daß sich jetzt Schüler nur noch im Falle frühzeitig abgeschlossener Lehrverträge der verlängerten Schulpflicht entziehen konnten.[18)] Ebenso spiegelte sich das Bemühen um eine baldige Demokratisierung und Intensivierung des Bildungswesens darin, daß man - so weit Räume und Lehrkräfte es erlaubten - den Berufsschulunterricht allmählich der vollen Zahl von zwölf Stunden anzunähern suchte und daß man als Übergangsregelung bis zum abgeschlossenen Ausbau der Einheitsschule für leistungsfähige Schüler achter Volksschulklassen wie in den vorangegangenen Jahren Aufbauklassen an höheren Schulen einrichtete. Als Maßnahme der Demokratisierung, die möglichst bald einschränkungslos verwirklicht werden sollte, unterstrichen die Reformvertreter den Fortfall des Schulgeldes, die Lehr- und Lernmittelfreiheit und die Zahlung von Erziehungsbeihilfen.

Selbst diese vorsichtige, zurückhaltende Planung der ersten Ausbauphase stieß auf personelle, räumliche und finanzielle Schwierigkeiten, die noch weitere Kompromisse mit der vorhandenen Schulorganisation erzwangen.

Ein grundlegendes Hindernis bildete das permanente Defizit des Berliner Haushalts seit Währungsreform und Blockade. In seiner Folge durchkreuzten kurzfristige Etatverschiebungen und wiederholte Kürzungen Pläne für den Schulneubau, für Ausbau und Ausstattung von Unterrichtsräumen, für die Be-

schaffung von Lehr- und Arbeitsmaterial, für die Vermehrung der Lehrerstellen und Erhöhung der Gehälter, für Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und Erziehungsbeihilfen.[19] Erst im Laufe des Jahres 1950 begann sich eine finanzielle Konsolidierung bemerkbar zu machen, die dem Schulressort mit 1199 Mio DM, d.h. einem Anteil von 7,5% am Gesamtetat, eine günstigere Ausgangsposition verschaffte.[20] Zu jener Zeit hatten die Kritiker indes die Gesetzesvertreter schon so sehr in die Defensive gedrängt, daß die Pläne für den weiteren Ausbau der Einheitsschule, insbesondere die für Schulneubauten und für den Kursunterricht, kaum noch Aussicht auf Verwirklichung hatten.

Die Errichtung gemeinschaftlich organisierter Schulblocks für die achtjährige Grundschule und die weiterführenden Zweige erwies sich von Beginn an als virulentes Projekt, da auch die Opposition hierin zu Recht einen zentralen Punkt der Neuordnung erblickte. Die Reformvertreter schlugen parallel zwei Wege ein, die zu der neuen Schulorganisation überleiten sollten. Wie schon in der ersten Reformphase riefen sie die Leiter der verschiedenen Schularten - Grund-, Volks-, Mittelschulen, Gymnasien und Berufsschulen - zu gemeinsamer Unterrichtsplanung auf;[21] zugleich entwickelten sie ein langfristiges Programm für Schulneubauten. Nach einem Kommissionsentwurf vom April 1948[22] sollte jeder Einheitsschulblock durchschnittlich eine achtzügig geführte Grundstufe der ersten bis achten Klasse, den praktischen Zweig mit neuntem Schuljahr, Berufs- und Berufsfachschule sowie den theoretischen Zweig mit neunter bis zwölfter Klasse für ca. 5% der Schüler zusammenfassen. Die ungewohnte Größe dieser Schulblocks begründete man in der Hauptsache mit der Kursgliederung der elastischen Mittelstufe, die für eine möglichst weitgehende Differenzierung großer Schülerzahlen bedürfe, denn nur dann könnten umfangreiche Wahlmöglichkeiten angeboten werden und seien Räume für den wissenschaftlichen Fachunterricht ausgelastet und so deren hohe Kosten vertretbar. Neben der elastischen Gestaltung der siebten und achten Klassen wurde darauf hingewiesen, daß auch der musische und der hand-

werkliche Unterricht für die Schüler aller Klassenstufen, der in besonderem Maße zu sozialer Integration beitragen sollte, hoher Schülerzahlen bedürfe, um vielseitig differenziert zu werden.

Spätere, ebenfalls noch fragmentarische Pläne sahen in Anlehnung an bisher übliche Schulbauten bloß zweizügig geführte achtklassige Grundschulen mit einer größeren Anzahl Fachräume für den naturwissenschaftlichen, musischen und handwerklichen Unterricht vor, deren Kapazität bei einer zweizügigen Schule allerdings nicht ausgeschöpft werden konnte.

Den früheren sowie den späteren Plänen widersetzte sich die schulpolitische Opposition entschieden, wobei sie ihre Ablehnung nicht selten allein mit den hohen Baukosten erklärte. Da es der Schulverwaltung infolge der unzureichenden materiellen und finanziellen Verhältnisse noch nicht gelungen war, den Unterricht in zwei und drei Schichten zu beseitigen, konnte die Opposition zudem begründet auf die Beseitigung des Schichtunterrichts als vorrangiger Aufgabe hinweisen.[23] Sie schlug deshalb wiederholt vor, mit den vorhandenen Mitteln die bestehenden Schulen instandzusetzen und des weiteren die Räumlichkeiten der Mittel- und höheren Schulen für die Oberklassen der Grundschule einzuplanen. Darüber hinaus forderten die Gegner der Reform, auch in Anbetracht der Schulraumnot auf den vorgesehenen Kursunterricht ab Schuljahr 50/51 zu verzichten.[24]

Eine für die schulpolitischen Machtverhältnisse ebenfalls charakteristische Entwicklung nahm die Verwirklichung von Artikel 10 über die Gewährung von Erziehungsbeihilfen, Schulgeld- und Lernmittelfreiheit. Obwohl alle Seiten diese "soziale Errungenschaft" bei der Verabschiedung des Schulgesetzes begrüßt hatten, bot sie unter dem Druck der finanziellen Verhältnisse Anlaß zu neuen Konflikten. So konnte der Stadtkämmerer, Dr. Friedrich Haas von der CDU, in der Frage der Schulgeldfreiheit seinen Kompromißvorschlag durchsetzen, alle Mittel- und höheren Schulen, nicht aber Berufs- und Berufsfachschulen vom Schulgeld zu befreien.[25]

In gleicher Weise widersprach die Taktik der Finanzabteilung, Etatkürzungen vornehmlich zu Lasten des gesetzlich vorgesehenen zweiten Berufsschultages vorzunehmen, den Überzeugungen der sozialistischen Reformer.[26] Wie in der Frage der Schulgeldfreiheit sahen sie hier den leitenden Grundsatz verletzt, durch die Neuordnung die alten Gegensätze zwischen den Bildungswegen zu beseitigen und neben dem herkömmlichen höheren Bildungsweg über den wissenschaftlichen Zweig zum Studium den neuen über praktischen Zweig und Berufsausbildung zur Hochschule ebenbürtig auszubauen. Stadtrat May sah sich veranlaßt, wiederholt auf die vorrangige Sorge um die ehemaligen Volksschüler hinzuweisen und zu betonen, daß es "der Tendenz des Schulgesetzes" entspräche, "diesen Bevölkerungsschichten in besonderem Maße eine Beförderung zuteil werden zu lassen".[27]

Erstes Ergebnis dieser Bemühungen war die Zweite Durchführungsverordnung zum Schulgesetz vom 25.8.50, die den gesamten Bereich von Erziehungsbeihilfen, Schulgeld- und Lernmittelfreiheit umfassend regelte und dabei Berufs- und Berufsfachschüler in die sozialen Bestimmungen für die übrigen Schüler einbezog.[28]

Demgegenüber sollte es den Gesetzesvertretern in den Jahren 1948 bis 1951 nicht gelingen, den zweiten Berufsschultag voll zu verwirklichen. Als Hindernis erwiesen sich hier nicht nur der Mangel an Lehrkräften, Schulraum und Lehrmaterial, sondern auch die häufigen Vorhaltungen von CDU und FDP, der zweite Berufsschultag belaste einzelne Zweige der Wirtschaft unangemessen, so daß sich die SPD im Laufe des Jahres 1950 schließlich bereit erklärte, mit bestimmten Berufsgruppen über Sonderregelungen zu verhandeln.[29]

Den entscheidenden Konfliktstoff bot jedoch der Aufbau der elastischen Mittelstufe, die von der Opposition seit der Verabschiedung des Schulgesetzes abgelehnt wurde. Auch hier waren es wieder materielle Einwände, die der prinzipiellen Ablehnung zusätzliches Gewicht gaben: Der Stadtkämmerer

kennzeichnete in seinem Bericht über die finanziellen Auswirkungen des Schulgesetzes die Kosten des Kursunterrichts in der Mittelstufe als eine nicht tragbare Belastung des städtischen Haushalts; später ließ die CDU über den Kämmerer einen Gegenentwurf zur Kursplanung der Volksbildungsabteilung vorlegen, in dem auf dem Hintergrund von Einsparungen fachgruppenorientierte abgeschlossene Bildungszüge gefordert wurden.[30)]

5.13 Elternmitsprache

Ausgehend von den Erfahrungen der pädagogischen Reformbewegung in der vor-nationalsozialistischen Zeit hatten die kommunistischen und sozialdemokratischen Schulpolitiker bereits in der ersten Reformphase versucht, die Elternschaft an die Neuordnung heranzuziehen, obwohl dem zu jener Zeit schon allein die ungünstigen materiellen Lebens- und Erziehungsbedingungen äußerst hinderlich waren. Beim Beginn der zweiten Reformphase hoffte man nun auf Grund besserer äußerer Voraussetzungen und durch die Legitimation des Schulgesetzes, die Eltern wirksamer ansprechen und sich ihrer Unterstützung versichern zu können.

Hatte sich die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern in der früheren pädagogischen Reformbewegung auf persönliche Initiativen beschränkt, so sollte sie jetzt zur Norm werden. Getreu dem damaligen Konzept der "Schulgemeinde" und nicht ohne verherrlichende Interpretation erklärte Stadtrat May: "Wir knüpfen in Berlin an eine bewährte Tradition an, denn vor 1933 war eine gute Berliner Schule ohne einen tatkräftig mitwirkenden Elternausschuß nicht denkbar. Anfängliche Fehler, die man nach 1919 machte, indem man Elternbeiräte auf Grund parteipolitischer Listen wählen ließ, wurden bald überwunden. Wir haben daraus gelernt, daß aller parteipolitische Hader im Kreise der Schulelternschaft der Erziehungsarbeit und damit dem Kinde schadet."[31)] Wenn es also nach Artikel 18 des Schulgesetzes Aufgabe der Elternausschüsse

war, "den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit zur verantwortlichen Mitarbeit am Schulleben zu geben und damit die enge Verbindung zwischen häuslicher und Schulerziehung zu sichern", so sollten sich die Elternausschüsse als ein im Rahmen des Gesetzes "mitberatendes, mithelfendes und mitverantwortliches Glied der Schule" verstehen, "das der Demokratisierung des Schulwesens" dient.[32] Praktische Teilnahme an den "unterrichtlichen und erziehlichen Bemühungen der Schule" wurde in der Form erwartet, daß Eltern bei der Gestaltung musischer und sportlicher Veranstaltungen sowie bei der Beschaffung von Lehr- und Lernmaterial mitwirkten, daß einzelne von ihnen Fachkurse oder besondere Arbeitsgemeinschaften übernahmen und über Eltern auch enge Beziehungen zu außerschulischen Institutionen zu pflegen seien. Damit suchte man der Schule allen sichtbar das ungerechtfertigte Odium des "reinen Staatsbetriebes" zu nehmen und zugleich eine Vorbedingung dafür zu schaffen, daß sie sich "organisch" in das Leben des Kindes einfüge, indem beide Erziehungspartner, Eltern und Lehrer, ihr pädagogisches Handeln im Interesse der Emanzipation und der gesellschaftlichen Bewährung des Kindes aufeinander abstimmten.[33]

Ohne die Hemmnisse einer solchen kollektiven Gestaltung der Schule zu übersehen, orientierten sich die sozialdemokratischen Schulräte an der Vorstellung, daß gerade die zahlreichen unteren Bevölkerungsschichten in der sie begünstigenden Einheitsschule Gelegenheiten pädagogischer und des weiteren gesellschaftlicher Mitwirkung erkennen und sich zunutze machen könnten. Mit diesem allmählich mobilisierten Teil der Eltern, der in der Vergangenheit in seiner Mehrheit abseits gestanden und Schulfragen nur selten als Fragen selbstverantworteter Lebensgestaltung betrachtet hatte, hofften die Reformvertreter ein Gegengewicht gegen die nicht unterschätzten traditionalen Kräfte in bürgerlichen Parteien, Kirchen und ihnen nahestehender Eltern zu bilden, die aus sozialistischer Sicht allein privilegierte Minderheiten repräsentierten.

Dieses weitreichende und optimistische Programm setzte bei der Verwirklichung als erstes voraus, daß die Eltern mit der Organisation und den Zielen der neuen Schule möglichst rasch und überzeugend vertraut gemacht wurden. Doch bereits dieses Informationsbedürfnis warf erhebliche Schwierigkeiten auf, da die geringen materiellen Möglichkeiten kaum eine Öffentlichkeitsarbeit zuließen. So beschränkte sich die Popularisierung der Neuordnung vor und während des ersten Reformschuljahres auf allgemeine Kundgebungen und schulpolitische Veranstaltungen von SPD und Lehrergewerkschaft, in denen allerdings das informierende Moment hinter das werbende stark zurücktrat. Neben den ungünstigen äußeren Bedingungen für die Öffentlichkeitsarbeit waren es indes auch grundsätzliche Erwägungen der Reformvertreter, die sie veranlaßten, die entscheidende Wirkung der nun anzubahnenden praktischen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern zuzumessen. Die Schulverwaltung gab deshalb schon zu Beginn des ersten Reformschuljahres Richtlinien für die Wahl von Elternausschüssen in Klassen und Schulen und sah - ohne genauere Hinweise - auch Zusammenschlüsse von Vertretern der einzelnen Schulen auf bezirklicher und städtischer Ebene vor.[34)] Über einen derartigen Ansatz wollte man gleichzeitig die Elternschaft informieren, sie für die Schulreform interessieren und in der Mitarbeit engagieren.

In dieser Hoffnung wurde indes zu wenig die voraussehbare Tatsache berücksichtigt, daß unter den bereits informierten Eltern, die das Angebot der Mitsprache bald aufgriffen, die Opponenten und Kritiker am ehesten aktiv wurden, so daß die Elternvertretungen entgegen den Erwartungen der Reformer seit ihrer Begründung mehr zusätzlichen Konfliktstoff in den Neuordnungsprozeß trugen, als daß sie ihn unterstützten. In Gestalt des Stadtelternausschusses, den der Rechtsanwalt Dr. Hans Menzel, ein Mitglied der FDP und entschiedener Gegner der Schulreform, durch Einladung an alle Vorsitzenden der Schulelternausschüsse Mitte des Jahres 1949 ins Leben rief, mußte sich die Schulverwaltung unvorbereitet mit einer

oppositionellen Bewegung auseinandersetzen, die für sie eine weitere Belastung der Reformenergie darstellte.[35)]

Im Gegensatz zu der begrenzten Funktion der Elternmitsprache nach sozialdemokratischer Auffassung beanspruchte Menzel für den Stadtelternausschuß einen breiten Kompetenzbereich als demokratisches Organ der Kontrolle und der schulpolitischen Meinungsbildung. Der Stadtelternausschuß sollte sich sowohl mit der Formulierung allgemeiner Erziehungsziele und der Lehrplangestaltung befassen als auch bei den städtischen Etatberatungen für das Schulressort und bei Durchführungsverordnungen und Verwaltungsvorschriften gehört werden. Diese Forderungen wurden zusammen mit massiver Kritik am Schulgesetz vorgetragen: Mit dem Anspruch, die "Begabten und Unbegabten" rechtzeitig zu trennen, "um beiden Gruppen ein erfolgreiches Arbeiten zu gewährleisten", setzte sich der Stadtelternausschuß für die Restauration der tradierten Schultypen ein. Sein besonderes Interesse galt der Pflege altsprachlicher Bildung, für die fünfte Klassen mit Latein als erster Fremdsprache eingerichtet werden sollten. Diese Zielsetzung nahm auch bereits den ersten Platz bei der "Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums" ein, dem so angesehene Persönlichkeiten wie Friedensburg und Landsberg angehörten.

Indem der Stadtelternausschuß mit seiner Forderung nach einer autonom repräsentierten Elternschaft solidarisch mit der von den beiden bürgerlichen Parteien und den Kirchen geführten Opposition auftrat, konnte es auch dem Hauptschulamt trotz vieler Bemühungen von Stadtrat May und Stadtschulrat Fechner nicht gelingen, in der Frage der Elternmitsprache eine Einigung zu erzielen.[36)] Weit davon entfernt, sich aufzulösen, spielte der Stadtelternausschuß eine wichtige Rolle auf dem von rund 1000 Gästen besuchten "Forum" des "Tagesspiegels" im November 1949.[37)] Hier standen Stadtrat May und Oberschulrat Weigelt einer einheitlichen Front von Schulexperten der CDU, Landsberg und Maxsein, von Menzel und Grigoleit von der FDP und dem Religionspädagogender Kirch-

lichen Hochschule und Sprecher der Evangelischen Kirche, Gerhardt Giese, gegenüber, die die Forderung nach einer städtischen Elternvertretung in ihren Protest gegen die anlaufende Schulreform einbezogen.

Angesichts dieser Entwicklung bedeutete der legal gerechtfertigte Beschluß des Hauptschulamtes, die Elternmitsarbeit endgültig auf die einzelene Klasse und die Schule zu beschränken, daß die Gesetzesvertreter in dieser Frage auf den Weg der Verständigung verzichteten, um ihre Position zu behaupten. So wurde in den Ausführungsbestimmungen zu Artikel 18 des Schulgesetzes, der Ersten Durchführungsverordnung vom 28.2.1950, ausschließlich von Elterngemeinschaften der einzelnen Schulklassen, Elternausschüssen der Schule, Elternversammlungen der Schule und von periodischen Zusammenkünften von Schulrat und Vorständen der Elternausschüsse auf Initiative des Schulrates gesprochen.[38] "Jede Erweiterung organisatorischer Zusammenschlüsse in bezirklicher Form oder über ganz Berlin" sei zu vermeiden, erklärte Weigelt ergänzend. "Jede Forderung der Elternschaft über den Rahmen einer Schule hinaus muß seine Erledigung in der politischen Vertretung der Verwaltung oder der Bezirksversammlungen bzw. in der gesetzgebenden Körperschaft, der Stadtverordnetenversammlung, finden."[39] Damit wurde den bereits auf Bezirksebene konstituierten Ausschüssen und vor allem dem Stadtelternausschuß die rechtliche Basis entzogen, ohne daß allerdings ein Mittel gegeben war, diese freien Vereinigungen zu unterbinden.

Die Problematik des restaurativen Potentials bei den Eltern, die die vorsichtige Politik der sozialdemokratischen Reformvertreter nicht unberechtigt erscheinen läßt, wurde selbst während der Amtszeit des Senators Tiburtius als Schwierigkeit erkannt. Obwohl die oppositionellen bürgerlichen Parteien noch in den Parlamentsdebatten des Jahres 1950 und im Wahlkampf mit dem Revisionsprogramm zum Schulaufbau stets auch auf die städtische Elternvertretung hinarbeiteten, blieb diese bei der Novellierung des Schulgesetzes unberücksichtigt.[40] Darüber hinaus ist die Tatsache kennzeichnend, daß der Stadt-

elternausschuß später allein eine schwache Entsprechung in dem Gesetz über die Bezirksdeputationen vom März 1951 fand, die die SPD schon seit längerem vorgesehen hatte. Offensichtlich hegte auch die neue schulpolitische Führung einen grundsätzlichen Vorbehalt gegen die selbständige Elternrepräsentation, der zuvor nur von den sozialdemokratischen Reformvertretern gegen sie ins Feld geführt wurde.

Der Stadtelternausschuß wollte nach eigenem Verständnis eine weder der Legislative noch der Exekutive zugeordnete Organisation schulpolitischer Willensbildung und Mitsprache darstellen. An der Existenz einer solchen Vereinigung, die auf Grund ihrer autonomen Stellung und ihrer wechselnden Zusammensetzung einen steten Unsicherheitsfaktor in die legalen Entscheidungsbahnen trug und die keine Gewähr bot, schulpolitische Entscheidungen mit pädagogischem Sachverstand zu begründen, konnte keine Exekutive ein Interesse haben. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint die Unnachgiebigkeit der sozialdemokratischen Führungsgremien in der Frage der Elternmitsprache gerechtfertigt. Aus dem Rückblick auf die schulpolitische Gesamtsituation ist die Ablehnung selbst kurzfristiger Zwischenlösungen - wie etwa der Legalisierung von Bezirkselternausschüssen für die erste Phase des Einheitsschulaufbaus - indes als wenig zweckmäßige Prinzipientreue zu beurteilen, denn sie hätte den oppositionellen Protest wahrscheinlich entschärft.

Während die Differenzen um die institutionelle Stellung der Elternschaft in Schule und Schulpolitik die kritische Distanz vieler Eltern gegenüber der Reformarbeit noch vergrößerten, gelangte die in anderen Bereichen angestrebte Popularisierung der Neuordnung vorläufig noch nicht über kleine Ansätze hinaus, so daß auch hier kein wirksames Gegengewicht zur bildungspolitischen Kritik zur Geltung kam.

Der "Arbeitskreis Neue Erziehung", der seit seinem Neuanfang im Jahre 1945 Lehrer, Vertreter der Schulverwaltung und Eltern unter der gemeinsamen Zielsetzung einer Erneuerung der Erziehung in reformpädagogischer Blickrichtung vereinigte,

konnte nur langsam sein frühes Wirkungsgebiet in Reinickendorf vergrößern. Sein Einsatz für das Schulgesetz und im besonderen für die innere Schulreform war zwar schon in den Jahren 1949 und 1950 weithin bekannt, vermochte aber noch nicht die Gesetzesvertreter nachhaltig zu unterstützen.[41] Zunehmende Resonanz gewann zu jener Zeit die "Pädagogische Arbeitsstelle", eine Einrichtung des Education Service Center Berlin der amerikanischen Militärregierung. Gemeinsam mit der wiedererrichteten "Hauptstelle für Erziehung und Schulwesen" wurde sie zu einem Ort der Auseinandersetzung über neuartige pädagogische und didaktische Probleme. Die Veranstaltungen der Arbeitsstelle, ihre Zeitschrift "Wege zu neuer Erziehung" wie auch die von Stadtrat May lebhaft begrüßten "Pädagogischen Blätter", die sich als Forum aktueller Fragen der Schulreform verstanden,[42] erreichten indes in der Hauptsache den Erziehungs- und Schulfachmann, kaum den Laien.

Es blieb also offen, auf welchen Wegen weitere Kreise der Elternschaft, vor allem intellektuell weniger ansprechbare und schulpolitisch bisher benachteiligte, an die "neue Schule" heranzuziehen seien. In diesem Interesse kam es im Herbst 1950 - als sich in den verschärften Diskussionen bereits die Revision des Schulgesetzes abzeichnete - zu einem bescheidenen neuen Ansatz, einem offiziellen Publikationsorgan des Hauptschulamtes. Das populär redigierte "Elternblatt" sollte über die Vermittlung von Lehrern und Mitgliedern der Elternausschüsse im besonderen bei den wenig beteiligten Eltern um Verständnis für die pädagogische und soziale Bedeutung sowie für die schon sichtbaren Ergebnisse der Schulreform werben, um von dieser Seite eine seit langem erhoffte Zustimmung zu gewinnen.

Doch auch diese Maßnahme änderte wenig daran, daß jene, die in der Mehrzahl die mißbilligte Volksschule absolviert hatten, an der Veränderung der Bildungswege sichtbar geringeren Anteil nahmen als die Vertreter der gebildeten Schichten, z.B. im Stadtelternausschuß und in der "Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums", die in der Neuordnung ihre

Statusvorteile gefährdet sahen.

Die von den Reformvertretern häufig beklagte Indifferenz weiter Elternkreise bestätigte sich später in der Tatsache, daß die Novellierung des Schulgesetzes ohne nachhaltigen Einspruch der Elternschaft vollzogen wurde. Die Opposition beschränkte sich in der Hauptsache auf die Schulpolitiker in der Berliner Sozialdemokratie, auf die Lehrergewerkschaft und auf Proteste von seiten der Pädagogischen Hochschule.[43)]

5.14 Ansätze zur inneren Schulreform (Lehrplanrevision)

Neben den Plänen für die äußere Organisation der Einheitsschule waren seit 1945 Grundsätze einer didaktischen Revision der herkömmlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit unter den sozialistischen Schulreformern zentraler Gegenstand der Erörterung. Wie in der pädagogischen Bewegung der vor-nationalsozialistischen Zeit hatten sie sich 1945 die Aufgabe gestellt, schon im Rahmen der tradierten Schulorganisation den Prozeß einer umfassenden Neuordnung einzuleiten. Mit dem neuen Schulgesetz hoffte man, die Ansätze zügig ausbauen zu können.

Die Vorbereitung auf das erste Reformschuljahr beschränkte sich zunächst auf Stoffpläne und Stundentafeln für die einheitliche fünfte Klasse mit beginnendem Fachunterricht und für die neunte Klasse; für weitere Festlegungen wollte man die bevorstehenden Erfahrungen abwarten. Sie sollten gleichzeitig neue Anhaltspunkte für die umfassenden Bildungspläne bieten, die von allen Seiten als notwendigste Ergänzung des Schulgesetzes erwartet wurden. Die ausführlichen Erörterungen führten indes erst im Laufe des Jahres 1950 zu einem Konsensus in Grundsatzfragen, nicht in der detaillierten Stoffplanung.

Die Gründe dafür erscheinen symptomatisch für die gesamte Reformarbeit. Vor allem konnten sich die Überlegungen allein auf individuelle Erfahrungen in der pädagogischen Reformbewe-

gung und auf die Reformbemühungen der Nachkriegsepoche stützen. Es fehlte an systematischer Literatur, an empirischen Berichten, an kritischen Erfolgsanalysen; es fehlte auch an Fachliteratur über die vergleichbaren Reformprojekte Schwedens, Frankreichs und der angelsächsischen Länder. Zudem legten Stadtrat May und Stadtschulrat Fechner auch in der Frage neuer Bildungspläne Wert auf gründlich bedachte, pädagogisch motivierte Entscheidungen und auf eine vielseitige Meinungsbildung, in die sie Vertreter der Opposition einzubeziehen wünschten. Sie waren zügiger Beschlußfassung, wie sie in der Schulrätekonferenz, in der Lehrergewerkschaft und in der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer durchaus befürwortet wurde, entschieden abgeneigt.

Nach den in Kreisen der sozialistisch orientierten Reformer schließlich vereinbarten Grundsätzen, die von den vorangegangenen Überlegungen zur demokratischen, zur intensiveren und zu einer vielseitigen Schulerziehung für alle ausgingen, sollte zum einen das Prinzip der Allgemeinbildung, das in den weiterführenden Schulen mit dem 15-Fächer-Kanon tradiert wurde, nicht wieder aufgenommen werden, zweitens sollten die Lehrstoffe prinzipiell nach ihrem Gegenwarts- und Lebensbezug ausgewählt werden und drittens die Bildungspläne den Charakter von Rahmenplänen erhalten.[44)] Die Kritik der Allgemeinbildung richtete sich in vollem Umfang gegen die Vertreter der höheren Schule, die in der herkömmlichen Fachgliederung die für das Weltverständnis wesentlichen Bereiche repräsentiert sahen und ungeachtet der seit langem vorherrschenden Bewertung von Leistungen in Einzelfächern den Anspruch vertraten, daß ein derart aufgefächerter Unterricht mit der Summe der Lernprozesse die Grundlage einer umfassenden Bildung legen könne. Die Ablehnung der bisherigen Allgemeinbildung wurde mit der fortschreitenden Differenzierung der Wissenschaften und mit der Erfahrung begründet, daß das breite, überwiegend intellektuelle Stoffangebot der weiterführenden Schulen häufig zu unreflektierter Anhäufung von Kenntnissen verleitet habe. Dagegen sollte in der reformierten Schule "in einer geringen Anzahl von Fächern nach eigener Wahl und Veranlagung

gründliche Erkenntnis, Wissen und Urteil erworben werden."[45] Um zu vermeiden, daß der Schüler infolge seiner Fächerwahl einen einseitigen oder pädagogisch nicht zu verantwortenden Weg einschlägt, sei das Lehrangebot so zu gestalten, daß er sich stets ausreichend mit Fragen beschäftigt, die ihm helfen, sich selbständig in der Gegenwart zu orientieren und gesellschaftliche Probleme zu bewältigen. Über humanistisches und sprachliches Bildungsgut hinaus seien deshalb praktisch-technische Fragen von zunehmender Bedeutung für das allgemeine Lehrangebot. Für eine selbständige Gestaltungsinitiative, die Gefahren einseitig intellektueller Förderung verhindern sollte, wurde handwerklicher und musischer Unterricht für alle Schüler empfohlen.[46]

In dem Bemühen, einer erneuten Kanonisierung vorzubeugen, sollten an die Stelle der früheren Stoffpläne jetzt "flexible Bildungspläne" treten, die neben Lehrinhalten Hinweise auf Erziehungsziele und Methoden sowie praktische Beispiele enthielten. Im Mittelpunkt des methodischen Interesses standen Formen des Arbeits- und des Gruppenunterrichts, die von bloßer Belehrung und unreflektierter Anerkennung der Lehrautorität wegführen und zu individueller Aktivität anleiten sollten. Besondere Aufmerksamkeit wurde psychologisch begründeten Ausleseverfahren gewidmet, die Prüfungen ersetzen sollten.

Die Autoren der didaktischen Grundsatzplanung waren sich des beachtlichen Anspruchs voll bewußt, daß ein solches weitreichendes Konzept "die ständige Bereitschaft eines Kollegiums zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen pädagogischen Situation" voraussetzt.[47] Dabei wurde stets mit der Zusammenarbeit der Lehrer aller Schulgliederungen - der Grundschule, des praktischen Zweiges, der Berufsschule und des theoretischen Zweiges - gerechnet, da ohne sie die soziale Integration in der Mittelstufe und in der gegliederten Oberstufe nicht zu verwirklichen sei. Im Hinblick auf diese Erziehungsfunktion sollte die innere Schulreform nie getrennt von der neuen Organisation des Schulaufbaus erörtert

werden.[48)]

Die sozialistisch orientierte Lehrplanrevision mit dem Ziel der Emanzipation der unteren Bevölkerungsschichten und der Nivellierung gesellschaftlicher Gegensätze hatte sich seit Beginn der Diskussion gegenüber den Vertretern herkömmlicher Bildungsaufgaben zu verteidigen, die den leistungsfähigen Fachunterricht als primäres Anliegen der inneren Schulreform empfahlen. Mit dem Appell, sich in Anbetracht der ungünstigen materiellen Voraussetzungen auf die schon erprobten Unterrichtsinhalte und -formen zu konzentrieren, um nicht Berufschancen und berufliche Qualitäten zu gefährden, wollten sie Unterrichtsreformen in den Dienst der Reproduzierung gesellschaftlicher Verhältnisse, vor allem der Selbstrekrutierung bisheriger Führungsschichten, genommen wissen.

Demgegenüber stellte die sozialistische Lehrplanrevision einen ersten Versuch dar, konkrete Mittel für demokratisierte Aufstiegschancen zu entwickeln. Um die herkömmliche Schülerauslese, die das Bildungsdenken einer kleinen Gesellschaftsgruppe einseitig bevorzugte, zugunsten gesellschaftspolitisch motivierter Auslesekriterien abzulösen, erschien ihnen zu Recht die allgemeine gleiche Förderung, die auf konservativer Seite empfohlen wurde, prinzipiell unzureichend.[49)] Ein vielfältiges Stoffangebot, vielfältige Lehr- und Lernmethoden und das Prinzip der Kurswahl sollten allen Schülern neue Leistungsmöglichkeiten eröffnen, sie durch den gemeinsamen Kernunterricht bis zur achten Klasse in ihrem Verhältnis untereinander und zum Lehrer von sozialen Vorurteilen lösen und mithelfen, die normative Bewertung der verschiedenen Arbeitstätigkeiten zu demokratisieren.

Noch war jedoch die Reformplanung weit entfernt, dafür den Beweis antreten zu können. Dadurch daß bis 1950 keine detaillierten Stoffpläne vorlagen, wurde das Stadium der Improvisation noch immer nicht überwunden und eine weitere Gelegenheit versäumt, mit Bildungsplänen, insbesondere für die fünften bis achten Klassen, der Opposition in der Lehrer-

schaft, bei den Eltern und in der übrigen Öffentlichkeit eine sachgerechte Diskussionsgrundlage zu bieten.

In der Erwartung einer lang andauernden Neuordnungsperiode sahen die Reformvertreter das Praxisproblem weniger negativ. Da sie wußten, daß unzureichende Räume, die mangelnde Versorgung mit Lehr- und Lernmaterial und fehlende Lehrkräfte ohnehin die innere Schulreform vorläufig noch ernsthaft behinderten, appellierten sie zunächst einmal an die Lehrer, sich Ziele und Wege der Reform zu eigen zu machen und soweit zu praktizieren, wie es die materiellen Gegebenheiten zuließen. Um erste Möglichkeiten der Demokratisierung zu nutzen, wurde erneute Aufmerksamkeit der Schülerselbstverwaltung gewidmet. Sie sollte - in einem allerdings kaum definierten Wirkungsbereich zwischen Lehrern und Schülern - die Erziehung zum "selbständig denkenden und handelnden, sich aber dabei der menschlichen Gemeinschaft verpflichtet fühlenden Menschen" durch "praktische Möglichkeiten der Selbsterziehung" unterstützen und dadurch "das Schulleben auf eine natürliche und kindgemäße Weise ordnen" helfen.[50)]

Zugleich suchte man außerschulische Lernaufforderungen für die tägliche Schularbeit fruchtbar zu machen und bei allen Schülern den Zugang zum künstlerischen Leben zu fördern. So wurden Lehrausflüge empfohlen und gefördert, das Schulfunkprogramm erweitert und das "Theater der Schulen" gegründet, um Schüler durch pädagogische Anregung und durch verbilligte Karten mit Theater, Oper, Konzert vertraut zu machen.[51)]

Im Interesse der inneren Schulreform wurden auch Überlegungen über Versuchsschulen angestellt, denen gemäß Artikel 3 des Reformgesetzes als "Schulen besonderer pädagogischer Prägung" außerordentliche Rechte eingeräumt werden konnten. Wie sich anläßlich der Einordnung der Schulfarminsel Scharfenberg, das Französischen und des Russischen Gymnasiums als "besondere Schulen" zeigte, wollte die Mehrheit der Schulrätekonferenz die Versuchsschulen in engem Zusammenhang mit der öffentlichen Einheitsschule sehen, um die besonderen pädagogischen und didaktischen Erfahrungen der Nor-

werden.[48)]

Die sozialistisch orientierte Lehrplanrevision mit dem Ziel der Emanzipation der unteren Bevölkerungsschichten und der Nivellierung gesellschaftlicher Gegensätze hatte sich seit Beginn der Diskussion gegenüber den Vertretern herkömmlicher Bildungsaufgaben zu verteidigen, die den leistungsfähigen Fachunterricht als primäres Anliegen der inneren Schulreform empfahlen. Mit dem Appell, sich in Anbetracht der ungünstigen materiellen Voraussetzungen auf die schon erprobten Unterrichtsinhalte und -formen zu konzentrieren, um nicht Berufschancen und berufliche Qualitäten zu gefährden, wollten sie Unterrichtsreformen in den Dienst der Reproduzierung gesellschaftlicher Verhältnisse, vor allem der Selbstrekrutierung bisheriger Führungsschichten, genommen wissen.

Demgegenüber stellte die sozialistische Lehrplanrevision einen ersten Versuch dar, konkrete Mittel für demokratisierte Aufstiegschancen zu entwickeln. Um die herkömmliche Schülerauslese, die das Bildungsdenken einer kleinen Gesellschaftsgruppe einseitig bevorzugte, zugunsten gesellschaftspolitisch motivierter Auslesekriterien abzulösen, erschien ihnen zu Recht die allgemeine gleiche Förderung, die auf konservativer Seite empfohlen wurde, prinzipiell unzureichend.[49)] Ein vielfältiges Stoffangebot, vielfältige Lehr- und Lernmethoden und das Prinzip der Kurswahl sollten allen Schülern neue Leistungsmöglichkeiten eröffnen, sie durch den gemeinsamen Kernunterricht bis zur achten Klasse in ihrem Verhältnis untereinander und zum Lehrer von sozialen Vorurteilen lösen und mithelfen, die normative Bewertung der verschiedenen Arbeitstätigkeiten zu demokratisieren.

Noch war jedoch die Reformplanung weit entfernt, dafür den Beweis antreten zu können. Dadurch daß bis 1950 keine detaillierten Stoffpläne vorlagen, wurde das Stadium der Improvisation noch immer nicht überwunden und eine weitere Gelegenheit versäumt, mit Bildungsplänen, insbesondere für die fünften bis achten Klassen, der Opposition in der Lehrer-

schaft, bei den Eltern und in der übrigen Öffentlichkeit eine sachgerechte Diskussionsgrundlage zu bieten.

In der Erwartung einer lang andauernden Neuordnungsperiode sahen die Reformvertreter das Praxisproblem weniger negativ. Da sie wußten, daß unzureichende Räume, die mangelnde Versorgung mit Lehr- und Lernmaterial und fehlende Lehrkräfte ohnehin die innere Schulreform vorläufig noch ernsthaft behinderten, appellierten sie zunächst einmal an die Lehrer, sich Ziele und Wege der Reform zu eigen zu machen und soweit zu praktizieren, wie es die materiellen Gegebenheiten zuließen. Um erste Möglichkeiten der Demokratisierung zu nutzen, wurde erneute Aufmerksamkeit der Schülerselbstverwaltung gewidmet. Sie sollte - in einem allerdings kaum definierten Wirkungsbereich zwischen Lehrern und Schülern - die Erziehung zum "selbständig denkenden und handelnden, sich aber dabei der menschlichen Gemeinschaft verpflichtet fühlenden Menschen" durch "praktische Möglichkeiten der Selbsterziehung" unterstützen und dadurch "das Schulleben auf eine natürliche und kindgemäße Weise ordnen" helfen.[50)]

Zugleich suchte man außerschulische Lernaufforderungen für die tägliche Schularbeit fruchtbar zu machen und bei allen Schülern den Zugang zum künstlerischen Leben zu fördern. So wurden Lehrausflüge empfohlen und gefördert, das Schulfunkprogramm erweitert und das "Theater der Schulen" gegründet, um Schüler durch pädagogische Anregung und durch verbilligte Karten mit Theater, Oper, Konzert vertraut zu machen.[51)]

Im Interesse der inneren Schulreform wurden auch Überlegungen über Versuchsschulen angestellt, denen gemäß Artikel 3 des Reformgesetzes als "Schulen besonderer pädagogischer Prägung" außerordentliche Rechte eingeräumt werden konnten. Wie sich anläßlich der Einordnung der Schulfarminsel Scharfenberg, das Französischen und des Russischen Gymnasiums als "besondere Schulen" zeigte, wollte die Mehrheit der Schulrätekonferenz die Versuchsschulen in engem Zusammenhang mit der öffentlichen Einheitsschule sehen, um die besonderen pädagogischen und didaktischen Erfahrungen der Nor-

malschule leichter zugänglich zu machen und die Bestrebungen der konservativen Opposition abzuwehren, Versuchsschulen über den Weg der Privatgründung ihrem Wirkungsbereich vorzubehalten.[52] Die vorgesehenen öffentlichen Schulversuche blieben jedoch auf Grund der ungünstigen materiellen Verhältnisse ein uneingelöstes Versprechen der Schulverwaltung. So fiel es um so mehr ins Gewicht, als 1950 aus privater Initiative die Rudolf-Steiner- und die Berthold-Otto-Schule als "Schulen besonderer pädagogischer Prägung" eingerichtet wurden, zumal die hier zugrunde gelegten Erziehungskonzepte reformpädagogischer Herkunft waren.[53] Die privaten Gründungen, deren Schülerzahl 1951 bereits mehr als die Hälfte der öffentlichen "besonderen Schulen" ausmachte, ließen nicht übersehen, daß sich in ihnen eine Gegenbewegung zur öffentlichen Einheitsschule ausdrückte.

Betonte Aufmerksamkeit verdient im Rahmen der Bemühungen um die innere Schulreform der Ausbau des neunten Schuljahres. Während die Arbeit an den Bildungsplänen noch bei der Grundsatzdiskussion stand, für eine umfassende Neuorientierung der Unterrichtsmethoden die materiellen Voraussetzungen fehlten und Schulversuche nicht in Gang kamen, wurde das neunte Schuljahr zu einer fruchtbaren Domäne der Schulreformer.

Losgelöst von den Arbeiten an einem umfassenden Bildungsplan entstand bereits vor Beginn des ersten Reformschuljahres ein differenziertes Konzept, dem so engagierte und erfahrene Pädagogen wie Wilhelm Blume, Rektor der Pädagogischen Hochschule, Walter May als Stadtrat für Volksbildung und Leiter des erziehungswissenschaftlichen Ausschusses der Lehrergewerkschaft, Richard Schröter und Ernst Wildangel intensive Aufmerksamkeit zuwandten.[54] Nach ihren Überlegungen sollte das neunte Schuljahr im Zusammenhang mit der weiterführenden Berufsschule, die an zwei Wochentagen berufskundlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht erteilte, zwischen Schule und Arbeitswelt vermitteln. "Der arbeitende Mensch in der Gesellschaft" sollte im Mittelpunkt

eines Gesamtunterrichts stehen, der nicht "eine neue Fülle des Stoffes an den Schüler heranzubringen, sondern eine berufsethisch betonte Erziehung zur Menschlichkeit mit sachlicher Kunde des Wirtschaftsgeschehens und mit der Pflege der Übungstechniken zu verbinden" hatte.[55] Wenn auch der Anspruch der "berufsethischen" Erziehung fragwürdig war und blieb, wies die didaktische Planung progressive Tendenzen auf, indem sie für den Unterricht der neunten Klasse entgegen den üblichen Lehrplangliederungen gegenwartsbezogene Themenkomplexe vorsah, die, in größeren Stundeneinheiten unter Anwendung von Arbeitsschulmethoden über längere Zeiträume hinweg behandelt werden sollten.

Obwohl 1948 und auch noch in den folgenden Jahren große Schwierigkeiten bestanden, geeignete Lehrer und genügend Fachräume für den Unterricht des neunten Schuljahres bereitzustellen, erwiesen sich die Grundsätze und Planungen als produktive Ausgangslage, die zu weiteren didaktischen Überlegungen anregte[56] und später schließlich Revisionen, wie z.B. die Einführung der Arbeitslehre, ermöglichte, die einer wachsenden Annäherung an die Bedingungen der arbeitsteiligen Gesellschaft den Weg wiesen. Die von der CDU im Juni 1950 erhobene Forderung, im Interesse der traditionalen Schulgliederung einen praktischen Zweig mit siebtem und achtem Schuljahr zu errichten und das neunte in die Berufsschule einzubeziehen,[57] wurde wohl nicht zuletzt deshalb nur von wenigen akzeptiert, weil das neunte Schuljahr infolge der langjährigen Reformbemühungen als Pflichtjahr der allgemeinbildenden Schule weitgehend anerkannt und im Hinblick auf die Bewältigung der Arbeitswelt und die gesellschaftskundliche Erfahrung der Gegenwart als pädagogisch notwendig erachtet wurde.

5.15 Das Lehrerproblem

Die Ansätze zur inneren Schulreform zeigten, daß das Gesetz von 1948 nicht nur eine Fülle theoretisch ungelöster Fragen enthielt, sondern auch eine Vielzahl organisatorischer Probleme auf Grund der ungünstigen personellen und materiellen Voraussetzungen im Schulwesen aufwarf. Wenn die Mehrheit der Schulräte dennoch auf der vollen Durchführung des Gesetzes beharrte, obwohl sie durch die täglich anfallenden Organisationsaufgaben beansprucht kaum zu projektiver Planung kamen, so muß als Begründung dafür wohl ein pädagogischer und schulpolitischer Optimismus angeführt werden, der mit der schon gekennzeichneten Einheitlichkeit und Stabilität der Schulverwaltung in enger Wechselwirkung stand. Dieser Eindruck verstärkt sich angesichts des Mangels an Lehrern, insbesondere an Fachlehrern für die fünften bis achten Klassen, der zu den institutionellen Faktoren zählt, die die Praktizierung der inneren Schulreform maßgeblich behinderten.

Die personellen Schwierigkeiten waren eine Folge von Krieg und Entnazifizierung, von ungünstiger Ausbildungssituation in den ersten Nachkriegsjahren, schlechter Finanzlage und schließlich eine Folge der allgemeinen Einstellung der Lehrerschaft. Die Lösung personeller Probleme hing somit stets von einer Reihe von Vorbedingungen ab und war weder durch die Initiative einzelner noch durch konzentrierte Anstrengungen der Schulverwaltung vollends zu erreichen.

Der seit 1945 herrschende Mangel an Lehrkräften, dem bis 1948 durch vielseitige Bemühungen der Schulverwaltung schon merklich, aber bei weitem nicht zureichend abgeholfen werden konnte, war zusätzlich durch das durchschnittlich hohe Alter der Lehrer und durch die unangemessenen Arbeitsbedingungen in der Schule belastet. Ungünstig auf eine schnelle Besserung wirkte sich zudem die ständig steigende Zahl der Schüler aus, die mit der obligatorischen Einführung des neunten Schuljahres noch vermehrt wurde.[58] Mit den wachsenden Schü-

lerzahlen konnten weder die Lehrereinstellungen Schritt halten, noch war es möglich, genügend neue Schulräume zu schaffen, um der Mehrzahl der Lehrer und Schüler den Schichtunterricht zu ersparen und stets für gute Heizung und Beleuchtung zu sorgen.

Insbesondere die Forderung der Schulräte nach einer allgemeinen Klassenfrequenz von 35 Schülern erfüllte sich nicht[59] 1948 lag sie in den ersten bis achten Klassen der öffentlichen Schulen bei 39 Schülern und stieg 1949 (in den ersten bis neunten Klassen) auf 42, während sich das Zahlenverhältnis zwischen Lehrern und Schülern allmählich besserte.[60] Im Hinblick auf diese Verhältnisse kritisierten die Vertreter der Schulreform die günstigen Klassenfrequenzen in den auslaufenden Ober- und Mittelschulen - 1948: 30 Schüler, ein Jahr später 31 - als Zeichen sozialer Privilegierung und drangen auf vergleichbare Bedingungen in der Grundschule und im praktischen Zweig.[61]

War noch 1948 die ungenügende Einstellung von Lehrern durch das geringe Angebot mit erzwungen, so machte es in der Folgezeit der äußerst angespannte "Blockade-Haushalt" nicht möglich, trotz der gestiegenen Schülerzahlen die Anzahl der Planstellen zu erhöhen, so daß arbeitslose Lehrer nicht eingestellt werden konnten. Denn inzwischen standen der Westberliner Schule neben den Absolventen der Schulhelferausbildung des Magistrats, deren vermehrte Stundenzahl nach der Ersten Lehrerprüfung ins Gewicht fiel, auch bereits Absolventen der Pädagogischen Hochschule zur Verfügung, außerdem eine größere Zahl ehemaliger Lehrer, deren Entnazifizierungsverfahren man 1948 kursorisch abgeschlossen hatte; hinzu kamen Flüchtlinge aus der sowjetischen Besatzungszone, denen mit Vorrang Planstellen zugesprochen wurden.[62]

Das heterogene Angebot vermehrte zugleich jene Schwierigkeiten, die sich bereits zuvor daraus ergeben hatten, daß Lehrer schon auf Grund ihrer unterschiedlichen Ausbildungswege und Qualifikationen mit weit auseinander gehenden, wenn nicht gegensätzlichen Vorstellungen den Reformanforderungen

begegneten. Allein unter den ordentlichen, d.h. voll ausgebildeten Lehrern, standen die Studienräte, die Mittelschul- und die Volksschullehrer, die ihre getrennte Ausbildung im wilhelminischen Deutschland, in der Weimarer Republik oder im Dritten Reich erfahren hatten; daneben standen die Absolventen der vom Berliner Magistrat 1945 begonnenen Lehrerausbildung; seit 1949 traten außerdem die ersten Absolventen der Pädagogischen Hochschule in den Schuldienst, die allerdings wie die Schulamtsanwärter der Magistratskurse nach der Ersten Lehrerprüfung die mindestens zweijährige schulpraktische Ausbildung auf Bezirksebene mit der Zweiten Lehrerprüfung ab uschließen hatten und dadurch in nähere Berührung mit dem Ausbildungsgang der Schulamtsanwärter kamen.

Ein besonderes Problem des Lehrernachwuchses stellte die große Zahl der Schulamtsbewerber dar, die noch 1948 auf Grund einer Berufsausbildung unmittelbar in den Schuldienst aufgenommen wurden und ihre theoretische Ausbildung allein in den ihn begleitenden Kursen erfuhren. Obwohl die Schulräte und die übrigen Ausbildungsleiter der Bezirke bemüht waren, Lehrangebot und Prüfungsanforderungen für die Lehrerkandidaten auf zentrale pädagogische und didaktische Fragen zu konzentrieren, konnte schon hier keine einheitliche Grundlage geschaffen werden: Von traditionaler Seite, so von Otto Grigoleit, wurde für den sachlich qualifizierten Fachlehrer plädiert, während die Vertreter der Neuordnung vielmehr didaktisches Verständnis für Erfordernisse der Schulreform forderten. Alle waren sich zudem im Klaren darüber, daß die Ausbildung äußerst fragmentarisch bleiben mußte, wenn nicht der einzelne ausführlich selbständig weiterarbeitete. So sahen die Gesetzesvertreter zu Beginn der zweiten Reformphase die Rolle der Schulhelfer für die Neuordnung noch weniger optimistisch als zuvor, weil sich nicht in dem erhofften Maße der aktive Einsatz bemerkbar machte.

Als ernsthaftes Hindernis erwies sich die geringe Vorbildung der Junglehrer für Planung und Durchführung des Fachunter-

richts der gemeinsamen Grundschule und der auslaufenden Volksschule, da hier die ordentlichen Lehrkräfte mit längerer Praxis im Fachunterricht der Zahl nach besonders gering waren. Sie machten in der ersten bis achten Klasse der Einheitsschule bei weitem nicht die Hälfte der Lehrkräfte aus - 1948 kamen auf einen ordentlichen Lehrer 1,4, ein Jahr später 1,2 Schulamtsbewerber und -anwärter -, während 1949 an den Mittelschulen im Durchschnitt ein Junglehrer neben neun ordentlichen Lehrkräften, in den Oberschulen neben siebzehn unterrichtete.[63] Schon dieses Verhältnis bestärkte die Distanz zwischen dem seit jeher fach- und leistungsbetonten Unterricht der weiterführenden Schulen und den fachlich weniger differenzierten Anforderungen der Grund- und Volksschulen. Wohl erreichten es einzelne Schulräte und Schulleiter, die vormals getrennten Bildungswege durch Lehreraustausch, Kurseinrichtungen und gemeinsame Veranstaltungen einander anzunähern, wie es in der Aufbauphase der Einheitsschule vorgesehen war; sie vermochten jedoch keine grundlegende Wendung herbeizuführen, zumal es nicht gelang, binnen kurzem das Niveau des Volksschulunterrichts allgemein erkennbar zu heben.

Obwohl Realschullehrer und Studienräte, die in der Grundstufe der Einheitsschule tätig waren, die gleiche Vergütung wie in den weiterführenden Schulen erhielten,[64] hinderte doch die meisten ein traditionelles Berufsbewußtsein, die neuen pädagogischen Möglichkeiten der Einheitsschule vorbehaltslos und pragmatisch zu erproben. Ein Symptom dieser Einstellung ist in den Verbänden der Philologen und der Mittelschullehrer zu sehen, die seit 1949 zu erneuter Bedeutung anwuchsen; nachhaltigen Ausdruck fand diese Einstellung in den Debatten über die Wiedereinführung des Berufsbeamtentums in Berlin.[65] Hier sprachen sich Vertreter von CDU und FDP auch im Hinblick auf die Lehrerschaft für den geschulten, kundigen Fachmann aus, dem - selbst wenn durch eine formale Parteimitgliedschaft in der NSDAP belastet - der Vorrang vor einem politisch bevorzugenswerten, aber weniger qualifizierten Anwärter zukäme. Dieses Argument gegen die Personalpoli-

tik der SPD erklärte sich nicht zuletzt aus dem herkömmlichen Selbstverständnis des Lehrers an weiterführenden Schulen, der seine Arbeit nicht unter Bedingungen gesellschaftspolitischer Veränderungen sehen wollte. Besondere Schärfe erhielt das Argument der fachlichen Leistung dadurch, daß Vertreter der Opposition auch auf Grund der akademischen Ausbildung vieler ihrer Mitglieder im Gegensatz zur SPD für sich die legitime, richtige Beurteilung gehobener Bildung beanspruchten.[66]

Die Reform der Grund- und Volksschularbeit litt jedoch nicht nur unter der Schwierigkeit, daß sich ihr die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen versagten; sie stieß zugleich auf die Schwierigkeit, daß der für alle Schüler gemeinsame gefächerte Unterricht ab der fünften Klasse, der den Gesamtunterricht ablöste, sodann die Organisation von Kern und Kurs[67] und das neunte Schuljahr von jedem einzelnen Lehrer eine didaktische Planung erforderten, die sich nur selten auf Vorarbeiten, und seien es individuelle Erfahrungsberichte, stützen konnte. Diese Anforderungen ließen viele Schulräte bezweifeln, ob Studienrat und Realschullehrer stets geeignete Lehrkräfte für die Einführung des Fachunterrichts in der Grundschule und im praktischen Zweig seien und ob also um ihre Mitarbeit entschieden zu werben sei.

Besonders deutlich trat das Problem neuartiger Lehrerfunktionen in der Arbeit des neunten Schuljahres hervor, in der sich der günstige Stand der Vorüberlegungen nur voll auswirken konnte, wenn sich genügend Lehrer selbständig mit den didaktischen Erfordernissen auseinandergesetzt hatten.

Gleiche Vorbedingungen galten für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ab der fünften Klasse, der zudem als ein zentraler Beweispunkt für die Möglichkeiten der Demokratisierung und Intensivierung der Schulerziehung die große Zahl der Studienräte und Mittelschullehrer überzeugen sollte, die die Effektivität eines Sprachunterrichts in den nicht nach Leistung differenzierten Klassen der Grundschule grundsätz-

lich in Zweifel zogen. Schulleiter und Schulräte, die die Reformziele positiv einschätzten, wandten sich deshalb vor allem an jüngere Lehrer, die aus anderen Berufen kommend über Fremdsprachenkenntnisse verfügten, sie sich im Selbststudium erworben oder im Krieg und in der Zusammenarbeit mit den Besatzungsregierungen Englisch, Französisch oder Russisch gelernt hatten. Von ihnen erwartete die Schulverwaltung zum einen, daß sie dem Mangel an Sprachlehrern abhalfen, zum anderen, daß sie weniger belastet durch eine Bindung an das gegliederte Schulsystem größere Bereitschaft für die vorbehaltlose Praktizierung des Sprachunterrichts in der fünften bis achten Klasse aufbrachten. Zugleich suchte man bei der Ausbildung der neuen, meist jüngeren Lehrer und bei Einrichtungen zur Weiterbildung, wie u.a. der "Hauptstelle für Erziehung und Schulwesen", Chancen zur Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts wahrzunehmen. Besondere Bemühungen galten der "direkten Methode"; da viele der Junglehrer aus eigener Lernerfahrung günstige Voraussetzungen für sie mitbrachten, ließ die innere Schulreform hier größere Wirkungen erkennen als im übrigen Fachunterricht der Grundschule.

5.16 Die Planung der elastischen Mittelstufe

Da der Kursunterricht in der gemeinsam geführten Mittelstufe der siebten und achten Klassen die entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Demokratisierung des schulischen Ausbildungsganges darstellte, wurde er von Gesetzesvertretern und Opposition als Prüfstein für die Funktionsfähigkeit der achtjährigen Grundschule gesehen.[68)] Wie vorgesehen, sollte mit dem obligatorischen Kursunterricht im Schuljahr 50/51 begonnen werden, nachdem er während der ersten beiden Reformschuljahre je nach individueller Initiative von Schulräten, Schulleitern und Lehrern zur Differenzierung des Unterrichts, zur gegenseitigen Annäherung der unterschiedli-

chen Bildungswege von höheren, Mittel- und Volksschulen sowie im besonderen zur Hebung des Volksschulniveaus eingesetzt werden sollte. Entgegen vielen Erwartungen erwies sich die vorbereitende Kurspraxis jedoch als empirische Ausgangsbasis weiterer Planungen wenig geeignet, da es sich um punktuelle, nicht von systematischer Beobachtung begleitete Erfahrungen handelte. Zudem faßten die Vertreter der gegliederten Schulorganisation, zu der die Mehrzahl der Mittelschullehrer und Studienräte zählte, die Kurse als Fachleistungsgruppen nach Art der Arbeitsgemeinschaften weiterführender Schulen der Weimarer Zeit auf und unterstützten aus diesem Vorverständnis heraus zwar die Differenzierung des Unterrichts in den auslaufenden Mittelschulen und Gymnasien, schränkten aber kaum ihre Vorbehalte gegenüber den Förderungsmöglichkeiten von Fachkursen in den Volksschulen ein, so daß sich noch immer kein merklich größerer Konsensus über die Intensivierung des Unterrichts herausbilden konnte als in der vorangegangenen Reformphase.

Die "Richtlinien und Rahmenarbeitspläne für den Kern und Kursunterricht in den 7. Klassen des Schuljahres 1950/51", die im Juni 1950 vom Hauptschulamt veröffentlicht wurden, gingen von dem umfassenden Anspruch der Reformvertreter auf Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus und auf didaktische Modernisierung aus. Nach der grundsätzlichen Auffassung des Hauptschulamtes, die in der Stadtverordnetenversammlung, im Magistrat, auf öffentlichen Veranstaltungen und in der Presse immer wieder vertreten und vor der Opposition verteidigt wurde, sollten die Kurse "jedem Schüler besondere Möglichkeiten bieten, sich seiner Begabung und seinem Bildungswillen entsprechend zu entwickeln. Sie sollen ferner neben dem Kernunterricht in besonderem Maße dazu beitragen, Eignung und Neigung, Begabungsrichtung und Begabungshöhe der Schüler zu erkennen und damit eine sinnvolle und gerechte Auslese für den praktischen und den wissenschaftlichen Zweig der Oberstufe und für deren Abteilungen einzuleiten."[69)]

Das Konzept der elastischen Mittelstufe für die zwölf- bis vierzehnjährigen Schüler stellte eine erste Konkretisierung

der für die Lehrplanrevision entworfenen Grundsätze dar, nach denen die tradierte Lernschule mit ihren stofflich beschränkten Bildungswegen und schichtenspezifischen Auslesekriterien überwunden werden sollte. Gegenüber den Kritikern, die wie in den Diskussionen der ersten Reformphase unablässig vor den geringen Leistungsmöglichkeiten begabter Schüler in der gemeinsamen Mittelstufe und vor dem drohenden Verfall der "höheren Bildung" warnten, wurde betont, daß die sorgfaltige Zusammenstellung der Kursklassen, exemplarische Stoffauswahl und Methoden des Arbeits- und Gruppenunterrichts ein hohes Lernniveau bei allen Schülern, nicht nur bei einem kleinen Anteil wie dem der früheren weiterführenden Schulen, gewährleisteten. Zugleich wurde aber hervorgehoben, daß die neue Unterrichtsorganisation nicht die tradierten Leistungsformen reproduzieren wolle, sondern erstmalig für alle Schüler selbständig gewählte, individuelle oder kooperative Lernformen anstrebe, um möglichst vielen das pädagogisch wichtige Erlebnis anerkannter Leistung zu verschaffen.

Hinter den wiederholt betonten Vorzügen der vielfältigen Förderung und einer psychologisch begründeten Auslese traten sichtbar die gesellschaftspolitischen Argumente gegenüber der früheren Diskussion zurück. Zwar wurde verschiedentlich der Anspruch angeführt, daß durch die Vereinheitlichung der Mittelstufe die humanistische Bildung sozialistischer Interpretation jetzt eine viel größere Breitenwirkung erhalte, so daß der gemeinsame Unterricht aller Schüler auch unter diesem Aspekt gerechtfertigt sei;[70] eine konsequente Konkretisierung dieses Prinzips blieb jedoch aus. In den Rahmenarbeitsplanen lehnten sich die Reformer stark an die herkömmlichen Lehrstoffe an, sie verzichteten weitgehend auf Aktualisierung oder gar auf eine sozialistische Akzentuierung - sei es aus Mangel an Vorarbeiten, sei es auf Grund einer verbindlichen Haltung gegenüber der tradierten Bildungsideologie.

Wie das anspruchsvolle Konzept für den Kursunterricht erwar-

ten ließ, stellte die Durchführung hohe Anforderungen an Schulleiter und Lehrer. Nach den Richtlinien des Hauptschulamts waren die Schulleiter für die Lehrplangestaltung ihrer Schulblocks verantwortlich, die von einer bloß äußeren Zuordnung benachbarter Schulen zu einer einheitlichen Organisation von Grundschule, praktischem und theoretischem Zweig und Berufsschule entwickelt werden sollten. Die Schulleiter hatten an Hand der vorliegenden Rahmenpläne Arbeitspläne aufzustellen, in denen "die Verbindung zwischen den Arbeitsgebieten des Kern- und Kursunterrichts nach Möglichkeit gewahrt bleibt." Dementsprechend sollten zugleich die Stoffpläne für den Kernunterricht "neu gestaltet und so dem 7. Schuljahr ein neues Gepräge gegeben werden." Der einzelne Lehrer wurde aufgefordert, ebenfalls Kern- und Kursarbeit aufeinander abzustimmen. Über die Anforderungen in der didaktischen Planung hinaus hatte der Lehrer in der elastischen Mittelstufe auch bei der pädagogischen Lenkung der Schüler eine weit größere Verantwortung als früher zu übernehmen. Von ihm wurde erwartet, daß er mit Hilfe der im Grundstufenunterricht "gesammelten und aufgezeichneten Beobachtungen (Schülerbogen) und in Verbindung mit den Eltern (Haus- bzw. Schulbesuch, Elternversammlungen)" die Schüler beriet und "den geeigneten Kursen" zuführte.[71)]

In dieser Funktion mußte sich der Lehrer aus immanent sachlichen sowie aus sozialen Gründen vor entscheidende Schwierigkeiten gestellt sehen. Da in den Richtlinien Interessen, Neigungen und Leistungen nicht spezifiziert als Kriterien der Zuordnung für die verschiedenen Kurse genannt wurden, blieb offen, ob und welchen Kriterien in bestimmten Kursen der Vorrang zukommen und welches Gewicht der allerdings auch nicht definierten Leistung - als einem zentralen Anspruch des Kurssystems - zugemessen werden sollte. Weiterhin war ungeklärt, ob im Hinblick auf bestimmte Interessen, Neigungen und Leistungen homogene oder heterogene Gruppen zu bevorzugen seien und welche Zielvorstellungen mit diesen Organisationsformen verfolgt werden sollten. Kaum berücksichtigt wurde die Rolle der Intelligenz, obwohl gerade hier

langjährige Erfahrungen mit dem englischen streaming-system zur Klärung hätten herangezogen werden können.

Wenn auch auf Grund des damaligen Standes sachlicher Erörterung - vor allem in Deutschland - von den Berliner Reformvertretern kein umfassendes, wissenschaftliches Modell für sowohl sozial wie individuell optimale Formen der Differenzierung erwartet werden konnte, so hätte doch aus pädagogischer und schulpolitischer Verantwortung im Rahmen der vorbereitenden Planung ein diesbezüglicher Fragenkatalog erarbeitet werden müssen, der zum einen den Versuchscharakter offenlegte und zum anderen systematisch kontrollierte und theoretisch geleitete Veränderungen einleitete.

Neben den offenen Sachfragen des Kurskonzepts sah sich der Lehrer mit der ihm übertragenen Mitsprache bei der Kurswahl vor eine in sozialer Hinsicht schwerwiegende Aufgabe gestellt, weil viele Eltern mit den Wahlmöglichkeiten unzureichend vertraut waren und zudem viele aus bildungsfernen Schichten nicht einmal selbst entscheiden wollten. Hier hatte der Lehrer bei seiner Empfehlung neben dem aktuellen Arbeitsniveau und den zu erwartenden Leistungen des Schülers zugleich in verantwortlichem Maße die Konsequenzen für den späteren Bildungsweg ins Auge zu fassen. Denn selbst die in den amtlichen Richtlinien vorgesehene Möglichkeit, noch während des siebten Schuljahres Kurse zu wechseln, änderte nichts daran, daß mit der Kurswahl prinzipiell eine Vorentscheidung für den späteren Übergang zum praktischen oder zum wissenschaftlichen Zweig und damit eine Vorentscheidung für den Berufsweg getroffen wurde, da dem Schüler des achten Schuljahres ohne eine zweite Fremdsprache und ohne weiterführenden Mathematikunterricht im Regelfall nicht die theoretische Oberschule offenstand. Dieses Moment der Auslese, das schon mit der Wahl der Kurse, nicht erst mit dem Kursunterricht verbunden war, veranlaßte die sozialdemokratischen Reformvertreter von einer im strengen Sinne sechsjährigen Grundschule zu sprechen.[72)]

Im Vergleich zu den pädagogisch und gesellschaftlich weitreichenden Zielen der elastischen Mittelstufe vermitteln die

praktischen Bedingungen in vielem den Eindruck einer Notlösung.[73] Rechnete die Schulverwaltung noch zum Anfang des Jahres 1950 mit einem Anteil von zehn bis zwölf Kursstunden, d.h. ca. 1/3 des Unterrichts, so mußte man den Anteil im Laufe der folgenden Planungszeit auf sechs, höchstens acht Stunden reduzieren, weil Fachlehrer, Fachräume und Lehrmaterialien fehlten. Aus denselben Gründen konnte auch die in den Kursgruppen vorgesehene Frequenz von höchstens 35 Teilnehmern nicht eingehalten werden. Ebenfalls schon in der Planungsphase zeichnete sich die Schwierigkeit ab, daß bei weitem nicht in allen Schulen das in Aussicht gestellte vielseitige Kursangebot zu realisieren war; obwohl man sich bemühte, diesem Dilemma durch Zusammenlegen des Kursunterrichts benachbarter Schulen auszuweichen, konnten Schüler oft nur zwischen einigen wenigen Fächern wählen. Die Koordinierung von Nachbarschulen brachte zudem die weitere Schwierigkeit, daß zwar Fachräume intensiver ausgenutzt und Lehrer häufiger entsprechend ihrer Fachausbildung eingesetzt werden konnten, in diesen Fällen aber die Arbeitsgebiete von Kern und Kurs kaum noch aufeinander abzustimmen waren.

Derartig ungünstige äußere Bedingungen mußten den Anspruch der vielseitigen und intensiven Begabungsförderung in der siebten und achten Klasse in der Tat fragwürdig erscheinen lassen. Wenn z.B. in den amtlichen Richtlinien zur Pflege "sprachlicher oder kulturkundlicher Neigungen" eine wöchentlich sechsstündige Kursgruppe von Deutsch, Geschichte, Erdkunde oder Französisch, Geschichte, Mathematik oder - auf den altsprachlichen Zug der wissenschaftlichen Oberschule ausgerichtet - von Latein und Mathematik angeboten wurde,[74] so konnten nur ein überdurchschnittlicher Einsatz des Lehrers und geeignete Lehr- und Lernmittel eine intensive fachliche Förderung des einzelnen Schülers sichern. Mit diesen Voraussetzungen stand und fiel im besonderen auch das Niveau des naturwissenschaftlichen und des fremdsprachlichen Unterrichts, dem als Grundlage für den theoretischen Zweig der Oberschule eine folgenreiche Auslesefunktion zu-

kam.

Hier setzte dann auch unmittelbar nach Erscheinen der amtlichen Richtlinien die Opposition ihre massive Kritik an der einheitlichen Weiterführung der siebten Klassen an, so daß die im Juni vorgelegte Kursplanung erst im Oktober 1950, nachdem das neue Schuljahr bereits begonnen hatte, vom Magistrat endgültig bestätigt wurde. Unter diesen Bedingungen konnten die Vorbereitungsarbeiten und die Anfänge der Durchführung nicht einmal jene Reformenergie auf sich ziehen, die unbedingt notwendig gewesen wäre, um auch nur die bescheidenen Vorhaben in äußerer Organisation und innerer Strukturierung reformentsprechend zu realisieren. Das trug zusätzlich dazu bei, daß der Kursunterricht im Schuljahr 50/51 vielmehr die Merkmale sich je nach Gegebenheiten vorsichtig vortastender Erprobung als diejenigen einer umfassenden Neuordnung zeigte. Vornehmlich die mündlichen Berichte Beteiligter lassen nicht auf einen systematischen Aufbau der Differenzierung in Kern und Kurs schließen. Daher stellte auch die Weiterführung des Kursunterrichts nach der Revision des Schulgesetzes, die wieder auf das konservativ orientierte Verständnis des Kursunterrichts als einer Ergänzung des Bildungsangebots im Rahmen abgeschlossener Schulzüge zurückgriff, kaum einen merklichen Bruch in der Schulpraxis dar, zumal das revidierte Konzept der bis 1950 auf der Ebene des Ermessens viel geübten Praxis entsprach.

5.2. Die Schulreform als gesellschaftspolitischer Konfliktstoff

Die Organisationsfragen der elastischen Mittelstufe, die Projekte zur inneren Schulreform sowie die Bemühungen um die Elternmitsprache in der beginnenden zweiten Neuordnungsphase verweisen auf den permanenten Konflikt um die gesellschaftspolitische Rechtfertigung der Bildungsrevision. Er hemmte die Verwirklichung des Gesetzes seit seinem Inkraft-

treten und sollte das Ergebnis des institutionellen Wandels entscheidend beeinflussen. Das negative Schicksal des Schulgesetzes in Westberlin wurde schließlich dadurch herbeigeführt, daß die dargestellte fragmentarische Planung und die ungünstigen materiellen Gegebenheiten mit dem Verlust der gesellschaftspolitischen Führungsrolle der SPD zusammenfielen. Für die Interdependenz ist jüngst die zutreffende Zusammenfassung gegeben worden: "Das Schulgesetz von 1948 konnte aufgrund der Nachkriegssituation und der besonderen politischen Verhältnisse in Berlin nur teilweise realisiert werden und stellte darüber hinaus ein solches Novum in der Geschichte des deutschen Schulwesens dar, daß auch unter günstigeren Bedingungen seine Verwirklichung Jahre in Anspruch genommen hätte."[75] Die hier angesprochenen gesellschaftspolitisch relevanten Faktoren sollen im folgenden analysiert werden.

5.21 Westintegration und Abbau der sozialdemokratischen Führungsrolle

Die "besonderen politischen Verhältnisse in Berlin" sind in bestimmendem Maße in der Entwicklung der Jahre 1948 bis 1950 mit der Blockade Berlins, der Spaltung der Selbstverwaltung, der Bindung Westberlins an die westlichen Besatzungsmächte und an die Bundesrepublik zu sehen.[76] Im Laufe dieser Auswirkungen des Kalten Krieges wandelte sich das Gewicht bildungspolitischer Einstellungen grundsätzlich und stagnierten die Reformimpulse der ersten Nachkriegsphase. Mit der Abwehr gegen die sowjetische Expansion und den Bekenntnissen gegen die dort herrschende Interpretation sozialistischer Prinzipien verfestigte sich in Westberlin binnen kurzem ein traditionsorientiertes Gesellschaftsbewußtsein. Im politischen und sozialen und auch im pädagogischen Denken galten zunehmend herkömmliche Stabilität und nicht-sozialistische Prinzipien, die in den westdeutschen Ländern überwogen, und verschafften den bürgerlichen Parteien

mit ihrem Konzept, Westberlin als zwölftes Land möglichst vorbehaltlos in den Bund einzubeziehen, wachsende Zustimmung. Zugleich sahen sich CDU und FDP von seiten der Berliner SPD, insbesondere durch die Perspektive des Regierenden Bürgermeisters bestärkt, der die "Notgemeinschaft" aller drei Parteien, das gemeinsame Handeln im Kampf um Einheit und Freiheit Deutschlands zur Leitlinie erhob und damit den beiden Minderheitsparteien legitimen Einfluß zusprach.

Der sich verschärfende Gegensatz zum sowjetischen System ließ selbst in den Augen der SPD die früher oft genannte Brückenfunktion Berlins hinfällig werden. Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Aufgabe Berlins wurde jetzt vielmehr darin gesehen, "tragender Eckpfeiler Europas zu sein" und "gleichsam als das östliche Symbol des Kampfes zwischen Freiheit und Unfreiheit" anerkannt zu werden.[77)] Mit dieser ideologischen Deutung der Berliner Situation fand sich die SPD auf einer gemeinsamen Basis mit den bürgerlichen Parteien, bei denen betont wurde, daß "Berlins kultureller Aufbau eine Notwendigkeit und eine Voraussetzung für den Sieg im Kalten Krieg" sei, und Berlin "die besondere Aufgabe" habe, "bis zur Wiedervereinigung Deutschlands westliche Kultur für alle Menschen aus der sowjetisch besetzten Zone augenscheinlich anzubieten."[78)]

Außerhalb dieser Gemeinsamkeit stand auf seiten der SPD das weiterhin vertretene Programm für eine sozialistische Gesellschaftsordnung, das sich mit dem Konzept der Westintegration und mit der antisowjetischen Plattform der drei Koalitionsparteien immer schwerer vereinbaren ließ. Vor allem unter dem Druck der Finanzprobleme Berlins, die ohne Bundeshilfe nicht zu lösen waren und laufend Anpassungen an den Bund erforderten, wurde es für die SPD bald unumgänglich, die Sozialisierungspläne für die Wirtschaft aufzugeben. Größere Widerstände in der Partei regten sich bereits dagegen, von dem Projekt einer allgemeinen Krankenversicherung Abstand zu nehmen und das Berufsbeamtentum wiedereinzuführen. Am wenigsten nachzugeben gewillt waren Sozialdemokraten im Bereich des Schulwesens, der als einziger schon eine

abschließende Regelung erfahren hätte. Hier fand sich eine einflußreiche Gruppe von Gesetzesvertretern aus SPD und Schulbürokratie, die darum kämpfte, die Reformarbeit mit dem Anspruch weiterzuführen, mit dem man sie 1948 aufgenommen hatte. Zwar neigten insbesondere Oberbürgermeister Reuter und mit ihm Volksbildungsstadtrat May gegenüber CDU und FDP zu einer entgegenkommenden Haltung und zu nachgiebigen Ausführungsbestimmungen, doch beharrten auch sie auf der Verbindung demokratischer Grundsätze mit einer sozialistischen Perspektive.

In den Kampf um die Befestigung der "freiheitlichen Demokratie" habe sich das Bildungswesen an den "sozialistischen und sozialen Elementen unserer Bewegung" zu orientieren und dabei für "eine wirkliche und echte Toleranz" einzustehen, hieß es in einer programmatischen Erklärung Reuters vom Januar 1949.[79] Die "Schule der Demokratie", die Stadtrat May als Leitbild zu errichten suchte, sollte zum einen demokratische Tugenden vermitteln, zum anderen Klassen- und Standesunterschiede beseitigen helfen, wie seit der ersten Reformdiskussion als Voraussetzung der Demokratisierung gefordert wurde. "In unserer Schule herrscht der Geist des freien und demokratischen Berlin", schrieb May und wies im Sinne Reuters auf die liberale Deutung des Demokratiebegriffs hin, zu der sich die Berliner SPD seit ihrer antitotalitären Opposition im Jahre 1946 bekannte.[80] Toleranz und Geistesfreiheit und soziale Gleichheit wurden als richtungsweisende Erziehungsmaximen der "Berliner Gemeinschaftsschule" herausgestellt,[81] die zur Abwehr gegen jegliche dogmatische Ideologie, sei sie sowjetisch-totalitär oder konfessionell, beitragen sollte.

Die schulpolitische Opposition behauptete indes entschieden, daß die vorgesehene Reform diesem Anspruch in keiner Weise gerecht werden könne. Sie verlangte unablässig, die "Überbleibsel der sozialistisch-kommunistischen Blockpolitik von 1946/48", wie Bürgermeister Friedensburg sagte, zu beseitigen, da jede Übereinstimmung mit dem Regime von SED und sowjetischer Besatzungsmacht die Glaubwürdigkeit der Westber-

lin-Politik gefährde. Die "rote Einheitsschule", in der die Kritiker nach wie vor eine totalitäre Organisation und den Inbegriff des Mißbrauchs politischer Macht für die Erziehung sehen wollten, wurde als Werk der SED und der nachgiebig mit ihr zusammenarbeitenden SPD dargestellt. Man war entschlossen, "mit allen demokratischen Mitteln ... eine Abänderung des Berliner Schulgesetzes in seinen einseitig marxistischen Tendenzen anzustreben."[82)]

Gegen die Opposition führten die Reformvertreter im Parlament, auf Partei- und Gewerkschaftsversammlungen und in ihrer Presse unablässig an, daß es sich um ein demokratisch legitimiertes Gesetz handele, das sogar indirekt durch die Wahlen vom Dezember 1948, in denen die SPD zwei Drittel aller Stimmen gewonnen hatte, bestätigt worden sei. Gegenüber den Warnungen vor einer totalitären Entwicklung der Einheitsschule versicherten die Reformer, sich an die Gesetzesverhandlungen des Jahres 1947, in denen die sozialistische sowie die demokratische Struktur der Neuordnung festgelegt worden sei, auch weiterhin gebunden zu fühlen. Aus dem Blickwinkel der Wiedervereinigungspolitik betonten sie, daß das Schulgesetz als eine Gesamtberliner Regelung, die eines der wenigen Bindeglieder zwischen beiden Teilen Berlins bilden könne, im besonderen Maße zu unterstützen sei.

Diese Argumente mußten sich die lebhafte Kritik der Opposition gefallen lassen. Sie betonte zu Recht, daß das Wahlergebnis von 1948 gerade auf die gegen die SED gerichtete, antisowjetische Politik der SPD zurückzuführen sei und daß das Schulwesen in Ostberlin unter dem Einfluß der SED bereits einen vom Schulwesen Westberlins grundsätzlich abweichenden Weg eingeschlagen habe, so daß von einer Gemeinsamkeit nur noch im Hinblick auf die achtjährige Grundschule gesprochen werden könne. Das Bemühen der Reformvertreter, den Zusammenhang mit dem Schulwesen Ostberlins zu wahren, wurde dabei als Tarnung einer selbstherrlichen, allein von der SPD bestimmten Lenkung der Westberliner Schule angegriffen.

Mit besonderem Nachdruck verfochten die Reformer die alte

Überzeugung, daß das Gesetz die Chance biete, Ausgangspunkt einer sozialistischen Schulgesetzgebung in anderen deutschen Ländern zu werden. Unter dem Eindruck der politischen Erfolge der SPD im Blockadewinter erklärte der Berliner Vorsitzende Franz Neumann: "Das Berliner Schulgesetz wird von den fortschrittlichen Lehrern aller Zonen als beispielhaft begrüßt, und gerade aus Westdeutschland ergeht immer wieder die Aufforderung, dieses Gesetz unter allen Umständen durchzuführen, damit es später einmal in ganz Deutschland wirksam werden kann. Wir Sozialdemokraten werden jedenfalls in allen künftigen Auseinandersetzungen auf dem Gebiet der Neuordnung des gesamten Erziehungswesens unbeirrt und konsequent unsere Forderungen durchzusetzen trachten..."[83] In seinem Jahresbericht 1950 hob er wiederum das Schulgesetz als eines der gesellschaftlich bedeutendsten Gesetze in Deutschland hervor, da hier erstmalig das Ziel verfochten werde, "alle und insbesondere die ärmeren Schichten am kulturellen Leben zu beteiligen. ... Der tiefste Grundsatz dieses Gesetzes, das die Sozialdemokratische Partei konsequent durchführen wird, ist, die Anlagen des Kindes zu entwickeln und die Begabungen unabhängig von den materiellen Voraussetzungen des Elternhauses und der Familie mit Unterstützung des Staates auszubilden."[84]

Auch die Schulfachleute in der Partei - neben Stadtrat May vor allem Weigelt, Schröter und nun auch Landsberg, der innerhalb weniger Monate den Bruch mit der CDU vollzogen hatte und seit März 1950 der SPD-Fraktion angehörte- betonten die außergewöhnliche Fortschrittlichkeit des Schulgesetzes; ohne die unzulängliche Praxis zu berücksichtigen, hoben sie die differenzierte Organisation der gemeinsamen Grundschule hervor, die das Problem der Förderung, das entscheidende pädagogische Problem der Gegenwart, fortschrittlicher als alle westdeutschen Länder löse und auf dem Reformniveau nord- und westeuropäischer Staaten und der USA stehe.[85]

Auf diesen Anspruch stützten sich auch die Reformvertreter bei dem ersten parlamentarischen Vorstoß gegen das Schulwesen, den die FDP in der Absicht unternahm, auf dem Wege von

Ausführungsbestimmungen das oppositionelle Programm in vorläufig beschränktem Rahmen zur Geltung zu bringen. Mit ihrem Antrag zur "Wahrung des Zusammenhangs mit dem westdeutschen Schulwesen" setzte sich die FDP im September 1949, zu Beginn des zweiten Reformschuljahres, dafür ein, "an Berliner Schulen Klassen einzurichten, in denen aus Westdeutschland heimkehrende oder von dort zuziehende Kinder die Möglichkeit finden, ihren im Westen begonnenen Bildungsgang ohne Zeitverlust fortzusetzen."[86] An geeigneten Schulen, wie dem Steglitzer Gymnasium, das der schulpolitische Sprecher der FDP und Steglitzer Hauptschulrat Otto Grigoleit besonders hervorhob, sollten für Oberschüler mit Latein als erster Fremdsprache Sammelklassen eingerichtet und damit einige der auslaufenden Berliner Oberschulen wiederum mit grundständigen Gymnasialklassen ergänzt werden.

Zur Erläuterung der kulturpolitischen Blickrichtung fügte Grigoleit hinzu: "Wir haben bestimmt alle nicht den Ehrgeiz, auf schulpolitischem Gebiet sechstes Land der Ostzone zu werden, sondern zwölftes Land der Deutschen Bundesrepublik, und darum hoffen wir und sprechen die Erwartung aus, daß bei der Ausarbeitung der Durchführungsbestimmungen die Elastizität, die das Schulgesetz gibt, in jeder Weise ausgenutzt wird, um auch auf kulturellem Gebiet, um auch in den Bildungsmöglichkeiten den Zusammenhang mit dem Schulwesen des Westens zu wahren."[87]

Bei der parlamentarischen Abstimmung über den FDP-Antrag billigte die SPD wohl die genannten Sondereinrichtungen für westdeutsche Schüler, zumal man die Modalitäten zuvor im Hauptschulamt bereits geklärt hatte.[88] Indes warnte Weigelt als Sprecher für die SPD davor, "daß jetzt Maßnahmen zur Vereinheitlichung immer nur in den Fällen getroffen werden, in denen es auf eine Durchlöcherung des Berliner Schulgesetzes ankommt." Berlin könne allein ein bedingtes Entgegenkommen zeigen: "Eine Möglichkeit, im Gesamtausgleich Bestimmungen für Deutschland zu treffen, werden wir immer suchen. Einer solchen Regelung werden wir zustimmen, wenn unseren Kindern aus der Entwicklung des Berliner Schulwesens

heraus in Westdeutschland keinerlei Schwierigkeiten erwachsen."[89] Obwohl auch von der SPD die unterschiedliche Dauer der Grundschule und die unterschiedlichen Oberschulformen als Hindernis der Freizügigkeit zwischen Berlin und den westdeutschen Ländern zugegeben wurden, wollte man hier eine Annäherung nur dann billigen, wenn sie nicht von Berlin eine einseitige Anpassung verlangte, sondern wenn sich die westdeutschen Länder im Rahmen der fortschreitenden Integration ebenfalls auf die progressive Berliner Reform einstellten.

Diese Stellungnahme bekräftigten die Gesetzesvertreter auch gegenüber der Ständigen Konferenz der Kultusminister, der Berlin sei April 1949 als gleichberechtigtes Mitglied angehörte.[90] Obwohl die Lage Berlins bereits erste Bindungen an den Bund notwendig gemacht hatte, berief sich der Berliner Volksbildungsausschuß auf den im Grundgesetz erneut festgelegten Kulturföderalismus und unterstrich die weiterhin beizubehaltende selbständige Position Berlins in der Frage der Schulreform. In seiner Empfehlung zum FDP-Antrag vom September 1949 sprach er nicht - wie die FDP - vom Zusammenhang mit dem westdeutschen Schulwesen, sondern er beauftragte den Magistrat, "bei den Verhandlungen mit den westdeutschen Kultusministern Gewicht auf die Wahrung des Zusammenhangs im deutschen Schulwesen zu legen."[91] Mit dieser Blickrichtung sowohl auf die westdeutschen wie auf die ostdeutschen Schulentwicklungen distanzierte sich der Volksbildungsausschuß von der konservativen und liberalen Mehrheit der Konferenz, die zwar Einzelfragen - Lehrpläne, Lehrbücher, Fremdsprachenfolgen, Umschulungen - im Interesse größerer Freizügigkeit zwischen den einzelnen Ländern zu regeln suchte, aber prinzipielle Fragen des dreigliedrigen Schulaufbaus, die in der SPD und in den Lehrerverbänden diskutiert wurden, kaum berührte, da in diesen Fragen nicht einmal gleichgesinnte Mehrheiten über einen Konsensus verfügten.[92] Auf die davon ausgehende stabilisierende Tendenz verließ sich die Berliner Schulopposition, wenn sie Verhandlungen und Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz und des ähnlich orientierten Städtetages als Berechtigung ihrer revisionistischen Forderungen anführte.

Im Rahmen der Politik der Westintegration erwies sich die Blickrichtung auf das westdeutsche Schulwesen, die die FDP in ihrem Antrag vertrat, bereits zu jener Zeit als unumgänglich realistisch; das Schulgesetz war mit seinen sozialistischen Programmpunkten schon damals in die Verteidigungsstellung gedrängt worden. Trotzdem setzten sich die Reformvertreter die anspruchsvolle Aufgabe, auch im Hinblick auf einheitliche Regelungen das Gesetz als Mustersatzung, wie es C.A. Werner später bezeichnet, für die Schule in einer fortschrittlichen Gesellschaft zu propagieren. Im besonderen übernahmen sie die Verpflichtung, mit ihrer Reformpraxis, im Gegensatz zur stalinistisch orientierten Lenkung des Schulwesens in Ostberlin und in der sowjetischen Zone zu erweisen, wie sozialistische Grundsätze demokratisch zu realisieren seien.

5.22 Sowjetisierung der Ostberliner Einheitsschule

Die häufige Kritik an der zunehmend deutlicher von stalinistischen Grundsätzen geleiteten Durchführung des Schulgesetzes im sowjetischen Sektor Berlins, die von allen täglich beobachtet wurde, bot den Westberliner Reformgegnern zahlreiche Gelegenheiten, ihre Zielsetzungen auf dem Hintergrund des antisowjetischen Kampfes zu Gehör zu bringen, so daß sich die Entwicklung in Ostberlin auch in dieser Hinsicht zugunsten der Opposition auswirkte.

Schon als am 1. Juni 1948 das Schulgesetz für das gesamte Berlin in Kraft trat, war nicht mehr von einem einheitlichen Berliner Schulwesen zu sprechen. Seit den Oktoberwahlen des Jahres 1946 und den ihnen folgenden personellen und organisatorischen Veränderungen in der Stadtverwaltung hatten die alliierten Vorbehaltsrechte in den jeweiligen Sektoren und die aktive Bildungsarbeit der SED zu wachsenden Diskrepanzen zwischen dem Schulwesen in den westlichen Sektoren und im sowjetischen Sektor geführt.[93)] Parallel vollzog sich die Anpassung zwischen Ostsektor und sowjetischem Zonenge-

biet, die durch die weitgehende Übereinstimmung des Berliner Reformgesetzes mit den Schulgesetzen der sowjetischen Besatzungszone aus dem Jahre 1946 erleichtert wurde. Die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung orientierte seit 1945 ihre Arbeit auf beide Teilgebiete hin; seit Gründung der DDR im Oktober 1949 bemühte sich dann das Ministerium für Volksbildung systematisch um die Angleichung des Schulwesens im Ostsektor an das des Zonengebietes, wo sich die Stalinisierung bereits viel weiter ausgewirkt und das traditionale Selbstverständnis der Schulreformer verdrängt hatte.[94)]

In dieser Absicht setztesich die politische Führung über Bestimmungen des Berliner Schulgesetzes hinweg. Entgegen dem festgelegten "organischen Aufbau" der Einheitsschule wurde in Anlehnung an die Praxis der Schulreform in der sowjetischen Zone die Neuorganisation forciert vorangetrieben, so daß in Ostberlin bereits im Jahre 1950 alle ersten bis vierten Klassen der höheren Schulen in die Grundschulen überführt waren.[95)] Trotz gesetzlicher Grundlage wurden keine allgemeinbildenden Privatschulen genehmigt, nachdem man in den vorangegangenen Jahren bis auf die katholische Anstalt Theresien-Oberschule alle zuvor bestehenden geschlossen hatte; des weiteren bedeutete die restriktive Handhabung des Religionsunterrichts eine Wendung gegen die ursprüngliche Interpretation des Gesetzes.[96)] Mit dem Wortlaut des Gesetzes nicht vereinbar war, daß Arbeiter- und Bauernkinder beim Zugang zur Oberschule bevorzugt wurden, daß man die neunten Klassen des praktischen Zweiges der Berufsschule zuordnete und sie später annulierte und die Berufsschulen aus dem allgemeinbildenden Schulwesen herauslöste.[97)] - Mehr als die organisatorischen Veränderungen haben jedoch die didaktische Umorientierung und die Personalpolitik zum grundsätzlich verschiedenen Charakter der Einheitsschule Ostberlins und Westberlins geführt.

Auf dem Gebiet der Personalpolitik hatte die sowjetische Besatzungsmacht im Gegensatz zu den westlichen Alliierten von den in der Vorläufigen Berliner Verfassung vom August

1946 bestätigten Vorbehaltsrechten in ihrem Sektor seit Beginn an intensiven Gebrauch gemacht, indem sie jeglichen Personalwechsel in den Bezirksverwaltungen in ihrem Sinne lenkte. Die dabei angestrebte Führungspolitik durch die SED wirkte sich im Schulressort bereits im Laufe der Jahre 1947 und 1948 dahingehend aus, daß man häufig Junglehrer, die ihre Ausbildung durch die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung erhalten hatten, mit verantwortungsvollen Posten betraute, daß freie Stellen unbesetzt blieben, weil die vorgeschlagenen Bewerber nicht die notwendige Zustimmung fanden und daß bereits amtierende Schulräte nicht bestätigt und abgesetzt wurden.[98)] Darüber hinaus versuchte die sowjetische Besatzungsregierung widerrechtlich, d.h. ohne Einwilligung der übrigen Alliierten, die Arbeit des Volksbildungstadtrates zu kontrollieren.[99)]

Diese Entwicklung führte seit Mitte des Jahres 1948 SPD, LDP und CDU in dem Protest gegen die sowjetische Personalpolitik zusammen. Nachdrücklich unterstützt wurden die Parteien durch die Lehrergewerkschaft, die sich inzwischen aus dem Freien Deutschen Gewerkschaftsbund gelöst, als selbständige Organisation konstituiert und seitdem auf eine antisowjetische Linie festgelegt hatte. Parteien und Lehrerverband waren sich einig, politisch bedrängten Kollegen aus Verwaltung und Schule, die man im Ostsektor entlassen hatte, sobald wie möglich in den westlichen Bezirken Stellungen zu verschaffen.[100)] Diese Fürsorgepflicht trat noch mehr in den Vordergrund, als die städtischen Angestellten des sowjetischen Sektors aufgefordert wurden, den im Dezember 1946 gebildeten Ostberliner Magistrat schriftlich anzuerkennen und sich zur Loyalität gegenüber der Besatzungsmacht zu verpflichten.[101)]

Parallel zu der personalpolitischen Lenkung des Schulwesens entwickelte die SED eine aktive Bildungsarbeit, die über den innerparteilichen Rahmen bald auf öffentliche kulturelle Institutionen und auf Jugendgruppen hinausgriff. Auf dem Dritten Pädagogischen Kongreß im Juli und auf der Aktivistentagung der Lehrer im November 1948 in Leipzig kristallisier-

ten sich die "ideologische Gewinnung und Erziehung der Jugend" und die "ideologische Festigung der Lehrerschaft" als programmatische Ausgangspunkte für die Gleichschaltung von Partei und Schule heraus.[102] Dabei erhielten in Übereinstimmung mit sowjetischen Führungsmethoden der Verband der "Freien Deutschen Jugend" und die Unterorganisation der"Jungen Pioniere" die Aufgabe, politische Zielsetzungen in die tägliche Schularbeit hineinzutragen.[103] Eine im besonderen progressive Rolle bei der Politisierung der Erziehung wurde dem Gegenwartskundeunterricht übertragen, der mit einzelnen Unterbrechungen seit 1945 - z.T. anstelle des Geschichtsunterrichts - erteilt wurde und seit 1947 mit Hilfe neuer Richtlinien intensiviert werden sollte.[104] An seiner Vorbereitung und Durchführung nahmen sowjetische Bildungsoffiziere teil, die auch durch direkte Eingriffe in Schule und Schulverwaltung im Gegensatz zu den westlichen Alliierten von ihren Aufsichts- und Weisungsrechten ausführlichen Gebrauch machten.

So wie die Methoden der politischen Erziehung ließ auch die "ideologische Festigung der Lehrerschaft" keinen Zweifel darüber, daß die Schule einseitig auf die politische Linie von SED und sowjetischer Führung verpflichtet werden sollte. Prominente Schulpolitiker, unter ihnen der Leiter der Schulabteilung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, Hans Siebert, und Max Kreuziger, der im späteren Ostberliner Magistrat Stadtrat für Volksbildung wurde, forderten die Lehrer zur Kritik an den herkömmlichen Bildungszielen auf und empfahlen, die Unterrichtsarbeit in den Dienst des 1948 verabschiedeten Zweijahresplanes für die sowjetische Zone zu stellen. Dabei wurde erstmals die von sozialdemokratischen Schulpolitikern hoch geschätzte Reformpädagogik - vor allem in ihren Vorstellungen zur Arbeitsschule und über ein freiheitliches Lehrer-Schüler-Verhältnis - prinzipiell negativ beurteilt, da sie nicht das hohe Leistungsniveau sichere, das zur Erfüllung der ökonomischen, politischen und kulturellen Aufgaben des Zweijahresplanes erforderlich sei, wie Siebert in Leipzig im November 1948 erklärte. Empfohlen wur-

de in enger Anlehnung an sowjetische Verhältnisse der späteren Stalin-Ära eine modernisierte Form der Lernschule, in der straffe Führung seitens der Verwaltung mit genau geplanter Unterrichtsleitung durch den Lehrer und regelmäßiger Kontrolle der Schülerleistung verbunden war. Aus diesem Konzept gingen im Jahre 1950 die "Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit", Prüfungen der Oberschulen in Deutsch, Geschichte und Erdkunde sowie Abschlußprüfungen der Grundschulen hervor.

Politisierung und Unterrichtskontrolle standen in eindeutigem Gegensatz zu den Zielen der inneren Schulreform bei den Vertretern der Neuordnung in Westberlin. Hier verhinderten die liberale Deutung von Demokratie und Sozialismus, daß die politische Bildung einseitig dem bestehenden System untergeordnet wurde, der Leitgedanke einer "am Kinde" orientierten Pädagogik stand sowohl der ideologischen wie der methodischen Reglementierung entgegen, und die angestrebte individuelle Differenzierung von Unterrichtsformen, die selbständige Arbeit des einzelnen Lehrers und der Abbau von Prüfungen waren schließlich mit dem manipulativen Charakter der Ostberliner Lernschule vollends unvereinbar.

Angesichts der zunehmenden Sowjetisierung der Schule in Ostberlin verschärfte sich in Westberlin der gemeinsame Komplex der Ablehnung und führte selbst noch 1950, als die in der Blockade entstandene einheitliche Front der drei Koalitionsparteien zusehends ihre Wirksamkeit verlor, zu solidarischer Demonstration. Wie der politische Druck auf Lehrer und die zahlreichen Entlassungen erregte die Opposition von Ostberliner Schülern gegen die politische Indoktrination große gemeinschaftliche Anteilnahme.[105] Als im Dezember 1950 durch das neue Schulpflichtgesetz Schülern aus der DDR innerhalb und außerhalb Berlins gegen Strafe verwehrt wurde, ihrer Schulpflicht in Westberlin nachzukommen, bekräftigte man die schon bewiesene Fürsorgehaltung, indem man ihnen die Aufnahme in Westberlin zu erleichtern suchte.[106] Dieser Umstand wurde von den Vertretern des Schulgesetzes wahrgenommen, um erneut herauszustellen, daß Westberlin nur dann

günstige Arbeits- und Lernmöglichkeiten für geflüchtete Schüler und Lehrer bieten könne, wenn die achtklassige Grundschule beibehalten werde. Deshalb sollte es Verpflichtung und Aufgabe der Westberliner Schulpolitik sein, "an den Osten zu denken und an die Durchführung dieses Schulgesetzes heranzugehen mit dem aufrichtigen Willen, eine gute, eine bessere Schule zu bauen." - erklärte Weigelt der Opposition, ohne die gesellschaftspolitischen Differenzen auch nur anzudeuten.[107)]

So wirkte der allseitige Protest gegen die totalitäre Manipulation des Schulwesens durch SED und sowjetische Besatzungsmacht zwar als ein integrierendes Moment in der allgemein politischen Atmosphäre. Die Solidarität von SPD und bürgerlichen Parteien erwies sich jedoch nicht als tragfähig, um die gegensätzliche Einschätzung des Berliner Schulgesetzes zu überbrücken und die Basis der Reformarbeit zu verbreitern. Hemmende Faktoren waren nicht nur die sowjetischen Ziele, sondern auch die Praxis der Neuordnung in Westberlin, die die Reformer gerade als demokratisch herausstellen wollten. Während die Sozialdemokraten immer wieder auf ihre im Gegensatz zur SED demokratisch legitimierte Führungsposition hinwiesen, meinte die Opposition angesichts der konkurrenzlosen, kaum kontrollierten Stellung der SPD in Schulverwaltung und Schulpolitik vor einer parteipolitischen Entwicklung warnen zu müssen, die in der Gefahr stehe, der Ostberliner Schule zu folgen. Zugleich betonte sie aber die Auffassung, daß letztlich nur eine Revision des Schulaufbaus entsprechend westdeutschen Schulorganisationen eine grundsätzliche Sicherung gegen die stalinistische Expansion bieten könne.

Die Sowjetisierung der Einheitsschule im Ostsektor Berlins und in der sowjetischen Besatzungszone sowie die Bindung Westberlins an den westdeutschen Teilstaat sind also nicht als Ursache der Revisionsforderungen anzusehen, wie es zusammenfassenden Darstellungen entnommen werden könnte.[108)] Diese Veränderungen sind von den beiden bürgerlichen Parteien vielmehr als wirksamer Hebel eines bereits vorliegenden

Schulprogramms in der Auseinandersetzung mit der SPD genutzt worden. Auf dem neuen politischen Hintergrund konnte die Opposition ihrer permanenten Kritik am Schulgesetz und an den Reformmaßnahmen der sozialdemokratischen Schulpolitiker eine Tragweite geben, die den Erfolg ihres Programms maßgeblich bestimmen sollte, der dann aus seiner politischen Blickrichtung heraus als ein Neuanfang empfunden wurde.

5.23 Auseinandersetzungen um Privatschulen und Religionsunterricht

Charakteristischer Ausdruck der gesellschaftspolitischen Opposition gegen das Schulgesetz waren die Forderungen im Bereich des Privatschulwesens und des Religionsunterrichts, die beim Inkrafttreten des Gesetzes mit erneuter Schärfe erhoben wurden, nachdem sie schon eine zentrale Rolle in der Reformarbeit von 1945/46 und in den Gesetzesdebatten gespielt hatten. Sie wirkten um so stärker als dysfunktionales Element der Reformarbeit, je mehr die sozialistische Führung Berlins ihre ehemals monopolartige Machtposition mit den bürgerlichen Parteien teilen und ihnen damit auch gesellschaftspolitische Zugeständnisse machen mußte. Die Analyse dieses Liberalisierungsprozesses ist von grundsätzlichem Interesse. Zum einen manifestierte sich in ihm die zunehmende Schwäche der sozialistischen Reformbasis, die schließlich zur Revision des Schulgesetzes führte; sodann weisen die Auseinandersetzungen um die staatliche Schulkompetenz und die Trennung von Kirche und Staat auf allgemeine Bedingungen für eine Schulreform in einer pluralistischen Gesellschaft hin: Die erziehungspolitische Untersuchung legt hier die Hypothese nahe, daß es nicht zweckmäßig ist, Gruppenansprüche dauerhaft auszuschalten, solange sie nicht den Fortgang der Demokratisierung grundsätzlich gefährden; vielmehr sollten von einer undogmatischen Betrachtung der Reformsituation aus pragmatische Konfliktlösungen versucht werden.

Ungeachtet des Konsensus über die Intensivierung der Unterrichtsarbeit nahm die Opposition mit der Frage von Privatschulen und Religionsunterricht einen prinzipiellen Kampf gegen die Berliner Einheitsschule auf.[109)]

Zwar herrschten innerhalb der Opposition weiterhin unterschiedliche Vorstellungen über die vorrangigen Aufgaben des Privatschulwesens und über das Gewicht des Religiongsunterrichts; gemeinsam wurde jedoch die Überzeugung verfochten, daß die Randstellung des Religionsunterrichts und die in der sozialistischen Schulbürokratie vorgesehenen Beschränkungen für das private Schulwesen unchristliche und traditionsfeindliche Einstellungen bewiesen und somit Zeichen der beabsichtigten Angleichung der Berliner Schule an die Einheitsschule der sowjetischen Besatzungszone seien. Man war entschlossen, sich gegen marxistische Tendenzen, die auch bereits in den Schulen der Westsektoren zu beobachten seien, zur Wehr zu setzen, da der staatlich geförderte Atheismus die christliche Elternschaft hinderte, ihre Erziehungspflichten zu erfüllen. Deshalb sei es um so dringlicher, so folgerten die Sprecher der Opposition, bald die im Schulgesetz vorgesehenen Privatschulen zu errichten, um ein Residuum christlicher Erziehungsmaximen und Wirkungsmöglichkeiten für pädagogische Ansprüche von Minderheiten zu schaffen.[110)] - Dieses Programm wurde sowohl von seiten der Opposition wie von seiten der Reformvertreter als dogmatischer Gegensatz zum sozialistischen Konzept der Vereinheitlichung des Schulwesens und der Trennung von Staat und Kirche aufgefaßt.

Der Konflikt entzündete sich zwischen der Schulverwaltung und den Kirchen, die im Juni 1948, vor Beginn des ersten Reformschuljahres, die Errichtung allgemeinbildender Privatschulen beantragten. Obwohl darüber geführte Verhandlungen zwischen dem Hauptschulamt , den Kirchen und dem Erziehungskomitee der Alliierten Kommandantur bis zum Beginn des Schuljahres kein abschließendes Ergebnis erbracht hätten, eröffnete die Evangelische Kirche am 1. September 1948 "vorbehaltlich der späteren Genehmigung" fünf Grundschulen mit 228 Lernanfängern - von insgesamt 32 000 Lernanfängern - und

ein Gymnasium, das die Tradition des Grauen Klosters weiterführen sollte. Ebenso gründete die Katholische Kirche eine noch nicht genehmigte höhere Schule zusätzlich zu ihren schon bestehenden fünf Privatschulen. Die Kirchen konnten sich dabei auf den einschlägigen Artikel 2 des Schulgesetzes berufen, der keine inhaltlichen Bestimmungen für private Schulgründungen enthielt und nach dem sich die Alliierten allein das Recht vorbehielten, neben den schon genehmigten Privatschulen "eine kleine zusätzliche Zahl von Schulen" zuzulassen.

Da die Alliierte Kommandantur jedoch inzwischen funktionsunfähig geworden war, sah die sozialistische Mehrheit der Schulräte eine günstige Gelegenheit, ihr im Schulgesetz durch angelsächsischen Einspruch nicht verwirklichtes Ziel der einheitlich staatlichen Schule nachträglich zur Geltung zu bringen. Schon im Juli 1948 hatten sie vorbereitend für Ausführungsbestimmungen zum Artikel 2 restriktive Richtlinien beschlossen. Danach waren die allgemeinbildenden Privatschulen grundsätzlich auf die Klassen neun bis zwölf des wissenschaftlichen Zweiges zu beschränken. Die bestehenden Privatschulen sollten entsprechend den auslaufenden Mittel- und Oberschulen jahrgangsweise aus dem einheitlichen Grundschulkomplex der Klassen eins bis acht ausscheiden, um dann nur noch den wissenschaftlichen Zweig der Oberschule nach den Prinzipien des Reformgesetzes, - u.a. mit Schulgeldfreiheit und Koedukation - zu repräsentieren.

Betrachteten auch selbst die Verfasser dieser Richtlinien sie noch nicht als rechtlich unanfechtbare Regelung, da sie vor allem über die bestehenden, durch das Gesetz bestätigten Privatschulen illegitim verfügten, so ließen sie doch keinen Zweifel darüber, daß sie auf dem Verordnungswege alle Mittel für die staatliche Schulkompetenz einsetzen wollten.[111)] Friedrich Weigelt, der als Schulrat im Hauptschulamt, zugleich für die SPD, die ASL und die Lehrergewerkschaft sprach, bezeichnete die "Resistenz gegen die konfessionelle Schule" als zentrales Erfordernis des sozialistischen Reformwerkes mit der Begründung: "Die konfessio-

nellen Schulen zerreißen unser Schulwesen, begünstigen die Zwergschulen, verhindern die Einheit des Lehrerstandes, säen den konfessionellen Unfrieden und machen den Versuch, wie das bei den Jesuitenschulen zu beobachten ist, Standesschulen für bevorrechtigte und vermögende Schichten des Volkes zu bleiben." CDU und Kirchen zielten allein darauf ab, daß "die ersten Schritte des modernen Schulwesens torpediert werden..."[112)]

Die Schulrätekonferenz setzte sich mit ihren Richtlinien sowohl in Gegensatz zu den beiden bürgerlichen Parteien und der Evangelischen und der Katholischen Kirche, zu den angelsächsischen Besatzungsmächten, die ein privates Schulwesen unter dem Aspekt der Liberalisierung zu unterstützen bereit waren, wie auch in den Gegensatz zur schulpolitischen Auffassung von Stadtrat May. Er trat erneut für die schon in den Gesetzesverhandlungen von 1947 bewiesene Kompromißbereitschaft ein und stellte sich nur bedingt hinter die radikalen Sprecher der Schulrätekonferenz - vor allem Wildangel, Oestreich, Schröter -, die die neu gegründeten Schulen als ungesetzlich verbieten lassen und die Eltern der betroffenen Privatschüler entsprechend gerichtlich belangen wollten. Anstelle dieser Maßnahmen drängte der Stadtrat nicht zuletzt unter dem Eindruck der sich verschärfenden Auseinandersetzungen in der Berliner Selbstverwaltung auf einen Vergleich mit der Evangelischen Kirche.[113)]

May konnte sich hier nach wie vor auf den Leiter der Erziehungskammer, Pfarrer D. Hans Lokies,stützen, der sich im Unterschied zur Katholischen Kirche, die weiterhin die Bekenntnisschule als Regelfall forderte, zum Berliner Typ der Gemeinschaftsschule bekannte. Lokies warnte sogar davor, "die alte christliche Bekenntnisschule oder Simultanschule, die man am besten als christliche Weltanschauungsschule bezeichnen sollte, wiederherzustellen".[114)] Für die Evangelische Kirche forderte er allein, daß der Staat einige von ihr in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Gemeinde errichtete "Beispielschulen" anerkennt. Die Eröffnung von Anfängerklassen in verschiedenen Berliner Bezirken und eines

humanistischen Gymnasiums sollte den Ausgangspunkt für den sukzessiven Aufbau kirchlicher Schulsysteme nach den Grundsätzen der öffentlichen Einheitsschule bilden.

Dieses Konzept wurde von Stadtrat May zu Beginn des folgenden Schuljahres 49/50 in der nachträglichen Genehmigung der 1948 errichteten Schulen voll gebilligt: Das "evangelische Einheitsschulsystem als Privatschule gemäß § 2 des Schulgesetzes ..., dem eine sechsklassige wissenschaftliche Oberstufe als Evangelisches Gymnasium eingegliedert wird, ... trägt entsprechend § 3 des Schulgesetzes den Charakter einer Schule besonderer pädagogischer Prägung ... insofern", als man dort "in beispielhafter Weise einen Schultyp" anstrebe, "der die besondere Form der Pädagogik auf der Grundlage des evangelischen Christentums verdeutlichen soll."[115] Mit der Genehmigung für eine bloß sechsjährige Grundschule und Latein als erster Fremdsprache des Gymnasiums deutete May zugleich die Anlehnung an die Schulsysteme von Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein an, die bei der schulpolitischen Opposition in Berlin als angemessene Neuordnung betrachtet wurden.

Der Einsatz von Stadtrat May für die konfessionellen Privatschulen vermochte indes auch 1949 nicht, den Konflikt zwischen den kompromißlosen Vertretern des Schulgesetzes und der Opposition zu beseitigen, da keine der beiden Seiten ihre prinzipiellen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen in einem Ausgleich preisgeben wollte. Das erklärt auch, daß die im Jahre 1950 im Hauptschulamt ausgearbeiteten Entwürfe für eine Durchführungsverordnung zum Privatschulartikel scheiterten.[116] Während die Opposition allseitige Entwicklungsmöglichkeiten für das Privatschulwesen und dabei auch immer häufiger im Interesse besonderer Ausbildungsansprüche und sozialer Prestigewünsche rechtlich wie finanziell günstige Bedingungen für nicht-konfessionelle Gründungen beanspruchte, kämpften die aktiven Reformvertreter auf der Linken für die Vereinheitlichung des Schulwesens auf staatlicher Ebene. Sie lehnten es ab, die geringen materiellen Mittel nicht voll den öffentlichen Schulen zugute kommen zu lassen, und warnten vor neuen Schulen für die Oberschicht

und einer Ausdehnung der kirchlichen Einflußsphäre. Unter diesen Gesichtspunkten hatte das Ostberliner Hauptschulamt unter Mitwirkung von Wildangel und Oestreich unmittelbar nach der Spaltung der Berliner Selbstverwaltung Ausführungsbestimmungen zum Privatschulartikel ausgearbeitet, nach denen konfessionelle Schulen generell nicht genehmigt wurden, da sie nicht den Grundsatz der gemeinsamen Erziehung von Schülern jeder Herkunft und aller Konfessionen erfüllten.[117)]

Die egalitäre Position der Reformvertreter stellte nach den Bemühungen des Jahres 1947 um eine breite Basis und eine bedingte Liberalisierung wiederum eine strenger sozialistische Interpretation des Schulgesetzes dar. Die restriktive Politik in der Frage des Privatschulwesens bestärkte den schon 1947 erhobenen Vorwurf der Opposition, daß die Neuordnung legitime Rechte von Minderheiten unterdrücke. Dieser Vorwurf sollte um so schwerer wiegen, als sich das Veto gegen private Sondereinrichtungen weder auf ein historisches Beispiel in Deutschland noch auch - mit Ausnahme der Sowjetunion - auf Vorbilder im Ausland stützen konnte. Es war allseits bekannt, daß vor allem die angelsächsischen Länder neben einer weitgehend einheitlichen Schulorganisation über ein reich ausgebautes Privatschulwesen verfügten - sei es als Ausbildungsstätte von Eliten oder von anderen Minderheiten. Der Vergleich mit dem Berliner Reformversuch läßt die Erwägung zu, daß Schulen für Minderheiten den Demokratisierungsprozeß des Erziehungswesens nicht zu behindern brauchen, wenn sie nicht sogar in seinem Rahmen notwendig sind. Das bedeutet, daß in Anbetracht der damaligen gesellschaftlichen Differenzen die Vereinheitlichung der Schulorganisation nicht notwendig mit der konsequenten Verstaatlichung einhergehen mußte.

Eine ähnliche Konstellation wie in den Auseinandersetzungen um das private Schulwesen zeichnete sich in der Frage des Religionsunterrichts ab. Auch hier suchte Stadtrat May im Unterschied zu der kompromißlosen Richtung in der Schulräte-

konferenz durch gemäßigte Kompromißbereitschaft der gesellschaftspolitischen Kritik am Schulgesetz ihre Schärfen zu nehmen. Es sollte ihm jedoch ebenso wenig gelingen, die Widerstände gegen die säkularisierende Tendenz der Berliner Reform abzufangen, da die Frage der religiösen Erziehung bei der Schulopposition zunehmend als Ausdruck sowohl gesellschaftsstabilisierender Bildungsprinzipien wie des antisowjetischen Protests an Bedeutung gewann. Unter diesen ideologischen Voraussetzungen forderte die CDU im Verein mit kirchlichen Sprechern seit dem Inkrafttreten des Schulgesetzes, weit wirkungsvoller als 1947 in der Stadtverordnetenversammlung, auf den Landesparteitagen im März 1949 und im April 1950 sowie auf zahlreichen öffentlichen Veranstaltungen und in der Presse neben konfessionellen Schulen Religion als ordentliches Lehrfach und eine christliche Grundrichtung in der staatlichen Schule, um die Pflege christlicher Maximen - die entscheidende Grundlage der "Gesinnung", wie Maxsein und Tiburtius in der Stadtverordnetenversammlung erklarten - hinreichend zu gewährleisten.

Dieser erziehungspolitische Komplex, der schon in den Verhandlungen über das zukünftige Schulgesetz zu langen, unversöhnlichen Diskussionen geführt hatte, blieb auch weiterhin ein Hemmnis organisatorischer Vereinbarungen auf dem Boden des Reformgesetzes, weil er auf weltanschauliche Überzeugungen gegründet war - Elternrecht als ein Naturrecht, der Vorrang des Christenstums in der gegenwärtigen Kulturtradierung -, die die Sozialdemokratie ablehnte. Dem unbedingten Recht der Eltern, über die häusliche und die schulische Erziehung ihrer Kinder zu entscheiden, stellten die sozialdemokratisch und sozialistisch orientierten Schulpolitiker das Kindesrecht auf bestmögliche Ausbildung entgegen, das die Eltern und der Staat gemeinsam wahrnehmen. Die SPD-Führung stellte dazu grundsätzlich fest, daß das Kind "nicht nur für die Eltern" erzogen werde, "es wird im wesentlichen um seiner selbst willen erzogen, und dazu gehört auch, daß es hineinwächst in seine spätere Umwelt."[118] Der von christlich-demokratischer

Seite geforderten Erziehung zum Christentum als der Grundlage abendländischer Tradition und gegenwärtiger Gesellschaftsordnung stellte die Sozialdemokratie die Erziehung zur Toleranz gegenüber unterschiedlichen Weltanschauungen als verpflichtende pädagogische Maxime entgegen.

Die Unvereinbarkeit der Standpunkte beider schulpolitischer Gegner zeigte sich schließlich darin, daß jeder von ihnen die Rolle als Verteidiger westlich-abendländischer Kultur für sich proklamierte. So betonte Stadtrat May in der sozialdemokratischen Politik das Ziel, Berlin "als Eckpfeiler des westlichen Kulturgebäudes" zu begründen. Agnes Maxsein erklärte zu der Frage: "Berliner Schulpolitik östlich oder westlich? ... Ideologisch geht es der CDU in der Erziehung um die Rettung der geistigen Freiheit, politisch um die Sicherung der echten Demokratie." Der Weg zu geistiger Freiheit sei indes allein über den Bildungsprozeß im Sinne abendländischen Denkens, in dessen Zentrum das Christentum stehe, zu erreichen. "Symptomatisch am Berliner Schulgesetz" - so kritisierte sie - "ist die grundsätzliche Verbannung des Religionsunterrichts, als einem Fremdkörper im Unterrichtsleben aus dem Lehrplan. Sie entspricht einer Spaltung des Bewußtseins: hie Christentum - hie Kultur. Damit ist ein Bruch mit der abendländischen Tradition vollzogen."[119] Als Vorbild für Berlin wurde stets auf Artikel 7,3 des Grundgesetzes verwiesen, der Religion als ordentliches Lehrfach aller Regelschulen anerkannte.

Mit gleicher Beharrlichkeit beriefen sich demgegenüber Sozialdemokratie und Schulreformvertreter auf Artikel 141, die "Bremer Klausel", die die Geltung von Artikel 7,3 dahingehend einschränkte, daß er "in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand", keine Anwendung finden sollte. Die Klausel - von der SPD im Parlamentarischen Rat entschieden begrüßt und von der FDP akzeptiert - sanktionierte also als Sonderfall die Trennung von ordentlichem Unterricht und Christenlehre, wie sie die Schulgesetze von Bremen und Berlin festgelegt hatten.[120]

Stadtrat May bemühte sich indes, trotz dieser eindeutigen Rechtsgrundlage um eine organisatorische Eingliederung des Religionsunterrichts, die einerseits die Trennung von Schule und Kirche nicht antastete und andererseits dem Grundsatz der Toleranz voll Rechnung trug. Er wußte sich dabei mit Bestrebungen innerhalb der SPD in Einklang, einen christlichen Sozialismus als Alternative zum Totalitarismus zu konzipieren, und er konnte sich vor allem auf den Regierenden Bürgermeister Reuter berufen, der angesichts der Streitigkeiten um den Religionsunterricht mahnte: "Wir haben augenblicklich andere Sorgen!" - und die Übereinstimmung mit der Evangelischen Kirche in der Sache des "planmäßigen", nicht aber dem Lehrplan zugehörigen Religionsunterrichts als tragfähige Grundlage von Vereinbarungen empfahl.[121)] Die Bemühungen von Stadtrat May führten im ersten Ansatz im März 1949 zu dem Zugeständnis an die Kirchen, nicht nur Eckstunden, sondern auch Streustunden für den Religionsunterricht beanspruchen zu dürfen.[122)] Ausführliche weitere Verhandlungen ließen es schließlich im November 1950 zu einer umfassenden Verwaltungsvorschrift für den Religionsunterricht kommen, die erstmals seit dem Beginn der Reformen im Jahre 1945 die jeweilige Schulleitung intensiver an seiner "technischen Durchführung" beteiligte. Zugleich gab sie eine liberale Interpretation von Artikel 1 des Schulgesetzes, indem sie den einzelnen Lehrer ausdrücklich verpflichtete, den Anteil, den "das Christentum an unserem gesamten Kulturleben hat", in seinem Unterricht zu berücksichtigen. Stadtrat May ging indes in seinen Integrationsbemühungen nicht so weit, daß er der schulpolitisch wie finanziell bedeutsamen Forderung, Religionsstunden im gegebenen Fall auf die Pflichtstundenzahl des Lehrers anzurechnen, entsprach; ebenso gestand er nicht einen Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule zu.[123)]

Ähnlich dem Kompromiß in der Privatschulfrage, bei dem die Schulverwaltung nachträglich die Neugründungen legitimiert

hatte, vermochte auch der Vergleich zwischen Hauptschulamt und Evangelischer Kirche vom November 1950 trotz aller Bemühungen die Position des sozialdemokratischen Stadtrates und der Vertreter des Reformgesetzes nicht zu stärken. Der schulpolitische Gewinn gegenüber der Opposition blieb vor allem deshalb aus, weil die Forderungen zum Religionsunterricht inzwischen Bestandteil eines umfassenden Revisionsprogramms waren, demgegenüber Einzelleistungen der sozialdemokratischen Exekutive nicht mehr wirksam werden konnten. Darüber hinaus trug die in der Tat wenig geschickte Veröffentlichung der Richtlinien während des Wahlkampfes Stadtrat May den Vorwurf der "Wahlmache" ein, so daß seine Verhandlungsbemühungen nicht einmal für seine persönliche Geltung zu Buche schlugen.[124)]

Größere Bedeutung ist seinem schulpolitischen Vorgehen indes zuzumessen, wenn neben der unmittelbaren Wirkung auf die Opposition während der auslaufenden Legislaturperiode auch die christlich-demokratische Schulpolitik unter Senator Tiburtius nach der Regierungsumbildung berücksichtigt wird. Hier ist die bemerkenswerte Tatsache zu registrieren, daß sich die CDU mehrheitlich dahingehend entschied, die Frage des Religionsunterrichts sowie die Forderung nach ausdrücklicher Vorrangstellung des christlichen Erziehungsprinzips in Artikel 1 des Schulgesetzes nicht in die Revisionsverhandlungen zu Beginn der neuen Legislaturperiode einzubeziehen.[125)] Mochte auch die FDP, die wie die SPD auf dem Berliner Modell des planmäßigen Faches im Auftrag der Kirche im Sinne von Pfarrer Lokies beharrte, unmittelbar ausschlaggebend für diese Zurückhaltung gewesen sein, so ist zugleich anzunehmen, daß sich CDU und Katholische Kirche mit ihrem betont christlichen Programm im Gegensatz zu weiten Kreisen der Lehrerschaft und der Eltern sahen. Die damals bereits sechs Jahre lang praktizierte Trennung zwischen verbindlichem Lehrplan und Religionsunterricht und die Anerkennung dieser Lösung im Grundgesetz hatten in Berlin die sich schon zuvor anbahnende Verstaatlichung und Verweltlichung des Schulwesens, die gegenüber der Entwicklung in den

westdeutschen Ländern weit vorangeschritten war, weiter verstärkt. Mit diesen Verhältnissen, die auch das Konzept der Mayschen Richtlinien bestimmt hatten, rechnete in den folgenden Jahren selbst Senator Tiburtius, als er im Dezember 1951 durch "Ergänzende Bestimmungen" zu den Richtlinien und durch spätere gesetzliche Neuordnungen über die von Stadtrat May begonnene Integration hinausging, sich aber nicht, wie viele Vertreter der CDU weiterhin wünschten, für die Anerkennung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach einsetzte. Es darf indes nicht übergangen werden, daß unter der neuen schulpolitischen Leitung christliche Erziehungsmaximen stärkeres Gewicht erhielten, wie sich am nachdrücklichsten in den neuen Bildungsplänen für die Grundschule vom Jahre 1952 abzeichnete, in denen neben reformpädagogischen Ansätzen der vorangegangenen Reformphase Leitbilder der traditionsverbundenen und an christlicher Ethik orientierten Erziehung erneut hervorgehoben wurden.

5.21 Der Kampf gegen die elastische Mittelstufe

Eine den Auseinandersetzungen um Privatschulwesen und Religionsunterricht strukturell ähnliche Rolle kam dem Kampf um die achtjährige Grundschule zu: Er absorbierte Reformenergien, die dem Einsatz für den institutionellen Wandel entzogen wurden, und er stellte die Geltung des Schulgesetzes grundsätzlich in Frage. Indessen trat der gesellschaftspolitische Gegensatz hier in schärferer Form zutage, weil die umfassende Grundschule mehr noch als die Trennung von Staat und Kirche in der Auffassung der Schulgesetzvertreter den entscheidenden Fortschritt der Berliner Neuordnung repräsentierte. Zudem konnte die Opposition in der Frage der Grundschuldauer nicht an die verbindliche Rechtsgrundlage des Reformgesetzes anknüpfen wie beim Privatschulwesen und religiöser Erziehung, so daß es jetzt trotz aller rhetorischen Einschränkungen um Bestand oder Revision des Gesetzes ging.

Die Opposition setzte mit ihrer massiven Kritik unmittelbar nach Erscheinen der "Richtlinien und Rahmenarbeitspläne für die siebten Klassen" im Juni 1950 ein, als sie die konkreten Möglichkeiten des Kursunterrichts im Schuljahr 50/51 zum Anlaß nahm, den Vertretern der Neuordnung eine nicht zu verantwortende Vernachlässigung des intellektuellen Leistungsniveaus und Ignoranz gegenüber den Werten tradierter Bildung vorzuwerfen. Was auf seiten der Planer optimistisch als erster Schritt zur allgemeinen Verwirklichung der elastischen Mittelstufe und als Anknüpfen an frühere reformpädagogische Erfahrungen progressiver Lehrer verteidigt wurde, galt der Opposition als "Experiment an 30.000 Kindern des siebenten Schuljahres".[126] Die Fraktionen von CDU und FDP mit ihren profilierten Sprechern Tiburtius, Dumstrey und Grigoleit forderten schließlich vor dem Parlamentsplenum im Juli d.J. Stadtrat May auf, die Richtlinien zurückzuziehen und vor Schuljahrsbeginn am 1. September eine neue Planung vorzulegen, die das herkömmliche Niveau der weiterführenden Schulen, insbesondere die "höhere Bildung" sicherte. Sie wandten sich entschieden gegen eine Schulreform auf Kosten der begabten und bildungsinteressierten Kinder und empfahlen, die im Ansatz durchgeführte innere Differenzierung nach der sechsten Klasse konsequent als äußere Differenzierung in den praktischen und den wissenschaftlichen Zweig bereits nach der sechsten Klasse durchzuführen, die siebten Klassen auf Grund der gewählten Kursfächer unter Berücksichtigung von Leistungen und Neigungen neu zusammenzustellen und je nach Erfordernissen der vorherrschenden Fächer in die Schulen zu verlegen, die die günstigsten räumlichen und personellen Voraussetzungen für den gehobenen Fachunterricht boten; hier wurde vor allem für die Nutzung freier Kapazitäten in den auslaufenden Mittelschulen und Gymnasien plädiert.[127] Grigoleit, der im September 1949, bei der ersten Schulgesetzdebatte der neuen Legislaturperiode, noch vorsichtig allein für "Elastizität bei Durchführungsbestimmungen zum Schulgesetz" plädiert hatte, bekannte jetzt offen: "Wir wollen keinen weiteren Abbau der Ober- und Mittelschule, son-

dern wir wollen, daß man die 7. Klassen offenhält, damit sie die befähigten, begabten und interessierten Schüler aufnehmen, die ja nun frei von allen sozialen und anderen Rücksichten ... wirklich ein Anrecht haben, daß ihnen die Bildungswege eröffnet werden, die früher vielleicht nur einer bevorzugten Schicht vorbehalten waren."[128)]

Doch wie die Ausführungen von Tiburtius über das seit 1947 beibehaltene Konzept einer zweigliedrigen Oberschule nach der sechsten Klasse zeigte, strebte man in der Opposition auch jetzt nicht kompromißlos die Restauration der tradierten Schulorganisation an. Empfohlen wurden zwei "Bildungstypen", der praktische und der wissenschaftliche Zweig als Vorbereitung für den Übergang in den praktischen Beruf und für ein Fach- oder Hochschulstudium, die nach der sechsten Klasse "jede mögliche Gelegenheit" wahrnehmen sollten, um "eine Verständigung zwischen den Schülern verschiedener Schultypen und zwischen sich herausbildenden Unterschieden von Begabung und Neigung sowie eine verständige Form des gemeinsamen Unterrichts zu pflegen". Neben dieser Art der Vereinheitlichung sollte wie bei den sozialistischen Reformvertretern "allein die Begabung maßgebend" für den schulischen Bildungsweg sein. Dieses Kriterium sahen die Antragsteller allerdings vorzugsweise im Zusammenhang mit günstigen Vorleistungen in Familien mittlerer und gehobener Gesellschaftsschichten, wenn es hieß, "daß wir alles tun müssen, um diesem Aufstieg der Begabungen und der Ausbildung der Kinder nach ihrer Begabung die beste Förderung zuteil werden zu lassen..."[129)]

Die Verfechter des Schulgesetzes - im Parlament vertreten durch Stadtrat May, durch Landsberg, Schröter und Weigelt - sahen in dem oppositionellen Alternativvorschlag allein einen Angriff auf die Errungenschaften der elastischen Mittelstufe: die größtmögliche Integration der bisher separierten Bildungswege und die Ansätze zur didaktischen Modernisierung mit vielseitigem Lernangebot, Wahlmöglichkeiten und individuellen Arbeitsmethoden. Die traditionale Vorstellung von der

Begabungsförderung, die immer schon Lernergebnisse schichtspezifisch privilegierter Kinder voraussetzte, ignorierte in ihren Augen vollends die beabsichtigten Förderungschancen für Schüler aus einfachem sozialem Milieu. Die Vertreter des Schulgesetzes gingen nicht darauf ein, daß das Konzept der CDU mit praktischem und wissenschaftlichem Zweig eine gemäßigte Revision vorschlug, neben Aspekten der Demokratisierung auch Ansprüche des neuen Kursunterrichts berücksichtigte, sie zogen nicht in Betracht, daß das Konzept noch einmal das früher festgestellte, gemeinsame Reformpotential bestätigte und somit einen neuen Ansatzpunkt für die unter den ungünstigen Unterrichtsbedingungen notwendige schulpolitische Kooperation bieten konnte.

Das Bemühen, neuartige Wege der Differenzierung nach der sechsten Klasse zu finden, sprach auch aus dem Organisationsplan für die siebten Klassen, den die CDU in dem Versuch, den weiteren Ausbau der Einheitsschule über die Einführung des Kern-/Kurssystems doch noch zu verhindern, im Oktober 1950 durch den Stadtkämmerer Haas im Magistrat vorlegen ließ.[130)] Der Entwurf ging wie alle oppositionellen Konzepte davon aus, daß zum einen der Zusammenhang mit den westdeutschen Ländern ein Entgegenkommen Berlins unbedingt erfordere und zum anderen die undifferenzierte Weiterführung der sechsten Klassen im Kernunterricht der beiden folgenden Jahrgänge keineswegs notwendig aus dem Schulgesetz folge. Im Hinblick auf die anstehenden fiskalischen Fragen hieß es weiter in dem Entwurf: "Das krampfhafte Festhalten an der b i s h e r i g e n Klasseneinheit seitens des Hauptschulamts, das einen praktischen Wert überhaupt nicht hat, verteuert unnötig die Durchführung des Schulgesetzes. ... Es kann sich vielmehr nur darum handeln, daß für alle Schüler der 7. Klassen im Kernunterricht (22 Std.) der Lehrstoff in der gleichen Art und in dem gleichen Umfange geboten wird. ... Aus wirtschaftlichen Gründen ist es nicht möglich, die 7. Klassen für 10 Lehrplanstunden in eine größere Anzahl von Gruppen aufzufächern; die Kurse müssen deshalb im allgemeinen ihre Klassenstärke behalten." In sichtbarer Anlehnung an die Bre-

mer Schule sah der Plan vier Kursgruppen vor - (A) vermehrtes Deutsch und bürgerliches Rechnen, (B) vermehrtes Englisch, (C) 2. Fremdsprache und Mathematik, (D) humanistischer Kurs, Latein, später Griechisch -, die je nach den einzelnen Erfordernissen an bestehende weiterführende Schulen verlegt werden sollten. Es wurde zugleich vorgeschlagen, in den Kursgruppen C und D vorzugsweise Mittelschullehrer und Studienräte einzusetzen.

Dieser Entwurf ließ in der Beibehaltung gemeinsamer Stoffpläne für die Kernfächer und in der relativ vielseitigen Gliederung der Kursgruppen ebenfalls seinen reformistischen Charakter nicht verkennen; übersehen werden konnte jedoch auch nicht, daß die Kursgruppenorganisation wiederum die intellektuellen Bildungsstoffe der herkömmlichen Schule maßgeblich hervorhob und die Wahlmöglichkeiten des Schülers auf die einmalige Entscheidung für eine der Kursgruppen beschränkte. So hielten die sozialdemokratischen Schulpolitiker hier ihr Konzept der elastischen Mittelstufe für ebenso gefährdet wie in dem Antrag auf eine Zweigliederung nach der sechsten Klasse vom Juni 1950, den sie unnachgiebig abgelehnt hatten, ohne auch nur seiner Überweisung an den Volksbildungsausschuß der Stadtverordnetenversammlung zugestimmt zu haben.

Die Kritik am Kursunterricht verunsicherte die sozialdemokratische Position weit mehr als die Gegensätze in der Frage des Privatschulwesens, des Religionsunterrichts und der Elternvertretungen. Die Analyse der schulpolitischen Vorgänge macht es deshalb hier besonders dringlich, der Frage nachzugehen, aus welchen strukturellen Gegebenheiten der Reformarbeit der folgenreiche Konflikt zu erklären ist und welche Möglichkeiten bestanden haben, ihn zu vermeiden. Darüber hinaus weisen die Auseinandersetzungen um den Kursunterricht mit größerer Schärfe als die früheren Konflikte auf die grundsätzliche Frage nach der Basis der Neuordnung hin: Verfügten ihre Vertreter über angemessene Voraussetzungen für die umfassende Neuordnung, die erstmalig der Schulerziehung sozialistische Maximen verbindlich zugrunde

legen sollte, die in allen Schulen gleichzeitig durchgeführt werden und der Mehrheit der Schüler - den ehemaligen 90 % Volksschülern - einen qualifizierteren Unterricht bringen sollte?

In der Frage des Kursunterrichts kam wie durch eine Sammellinse gebündelt die Vielzahl der hemmenden Faktoren zum Ausdruck, die es nicht erlauben, die gestellten Fragen positiv zu beantworten.

In der vorangegangenen Untersuchung der Kontroversen um die elastische Mittelstufe wurde die Feststellung getroffen, daß die Diskrepanzen zwischen Anspruch, Planung und Durchführungsbedingungen legitime Zweifel an der Funktionsfähigkeit des neuen Systems zuließen. Diese Diskrepanzen wurden von den Reformvertretern gesehen; doch was einer rationalen Bewältigung entgegenwirkte, war die allzu optimistische Einschätzung der Kursmöglichkeiten in den einzelnen Schulen, die personelle und materielle Voraussetzungen nur ungenau, meist vorzugsweise als Alibi eines zugegebenermaßen unbefriedigenden Reformanfangs berücksichtigte. Ebenso optimistisch dachte man an ein hohes Maß an individueller Lehrerinitiative, die auch schon bei der Planung normativ vorausgesetzt wurde. Diese Erwartungshaltungen korrespondierten mit dem schon in der ersten Reformphase immer wieder betonten hoffnungsvollen Ausblick auf die Besserung der äußeren Unterrichtsbedingungen, die in den folgenden Jahren zunehmend den Neuordnungsprozeß begünstigen und die Überzeugungskraft der pädagogischen Erfahrungen aus der vor-nationalsozialistischen Zeit mehr zur Geltung bringen werde. Dieser Komplex positiver Erwartungen erhielt sein entscheidendes Gewicht dadurch, daß die sozialdemokratischen Schulpolitiker die pädagogischen Ziele zum Bestandteil ihres Konzepts einer stetigen Gesellschaftsbewegung in Richtung auf eine sozialistische Umgestaltung machten, für das sie in Berlin durch ihre absolute Mehrheit in Parlament und Magistrat günstige Voraussetzungen sahen. Dabei erschienen ihnen die Bedingungen im Schulbereich mit der relativ einheitli-

chen und stabilen Schulbürokratie von besonderem Vorteil.

Die politische Ausgangsposition war indes der Reform weniger förderlich als ihre Vertreter annahmen. Die weitgehende Einmütigkeit in Grundsatzfragen und die großen Mehrheiten bei Beschlußfassungen konnten dazu verleiten, daß die Führungsschicht in der Schulverwaltung die Schwierigkeiten in der Schulpraxis unterschätzte, die aus der Passivität, Reserve oder Opposition vieler Lehrkräfte, aus ungeeigneten materiellen Gegebenheiten des Unterrichts und aus der Fülle ungelöster didaktischer Aufgaben erwuchsen. Indem die Reformvertreter ohne nachhaltigen Einspruch ihren eigenen Erfahrungshorizont der Schulreformbewegung als verbindlichen Ausgangspunkt von Planung und Praxis setzten, wie es noch einmal uneingeschränkt in der Kursorganisation geschah, war es ihnen erschwert, Hindernisse des Umdenkens, die in der Schule produktiven Reformansätzen im Wege standen, in ausreichendem Maße zu erkennen. Damit verstärkte sich jene Gefahr, die schon die Schulrätekonferenz der ersten Reformphase zur Sprache gebracht hatte, daß nämlich die konkrete Vermittlung der Reformgrundsätze nicht auf einen mehrheitlich akzeptierten Konsensus aufgebaut wurde. - Ohne diese strukturellen Schlußfolgerungen im einzelnen dokumentarisch ableiten zu können, darf wohl von dem Dilemma der Kursorganisation und im weiteren Blick auf die von Beteiligten bezeugte geringe Integration der verschiedenen Bildungswege während der Reformphase 1948-51 auf die genannten dysfunktionalen Auswirkungen schulpolitischer Erwartungshaltungen geschlossen werden.

Engten also die Geschlossenheit des Apparats und die spezifischen Hoffnungen auf einen sozialistischen Gesellschaftstrend die Wahrnehmungsbereitschaft gegenüber abweichenden Denkmodellen ein, so stellten sie außerdem ein Hindernis für die Anpassungsbereitschaft dar, die der institutionelle Wandel in einer nicht-revolutionären Situation erforderte. Wenn die Reformvertreter erreichen wollten, daß so viel wie möglich von ihren umfassenden Zielsetzungen zum Gemeingut schul-

politischen und pädagogischen Denkens wurde, hätten sie in größerem Maße der Opposition, die nur durch deutliche Reformerfolge oder durch glaubwürdige Kompromisse entschärft werden konnte, Rechnung tragen müssen. Diese Beurteilung aus der Retrospektive ist durch eine Reihe hypothetischer Erwägungen zu ergänzen: Da die äußeren Bedingungen schnelle Erfolge kaum möglich machten, sollte sich die Aufmerksamkeit seit Beginn der gesetzlichen Reformphase auf beiderseits annehmbare Übereinkünfte, in denen ursprüngliche Ziele der Umgestaltung nicht prinzipiell preisgegeben zu werden brauchten, konzentriert haben. Chancen der Verständigung im Sinne eines solchen flexiblen Vorgehens bestanden selbst noch beim Kursunterricht, als die Opposition absichtlich begrenzte Forderungen erhoben hatte, die bei bedingter Anerkennung der Reform einen breiten Spielraum beließ. In den beiden vorangegangenen Jahren hatte es etwa zweckmäßig sein können, umgehend die gesetzlich möglichen Privatschulen unter eindeutigen, nicht anfechtbaren Richtlinien zu genehmigen, eine Stadtelternvertretung nach streng demokratischen Maßstäben aus Delegationen der Schulen und Bezirke einzurichten und baldmöglichst verschiedene Modell des Kursunterrichts im Schulversuch mit begleitender Beobachtung und Erfolgskontrolle zu erproben.

Demgegenüber lehnten die Reformvertreter alle Änderungswünsche der Opposition als Gefährdung ihrer Grundsätze ab, so daß sich die Gegner mehr als den Umständen nach unumgänglich solidarisierten. Von zweifellos integren gesellschaftlichen und politischen Vorstellungen aus kam es zu einer wenig elastischen Reformpraxis, die den Sozialdemokraten nicht den Vorwurf ersparen sollte, einseitig das Mehrheitsprinzip ausgespielt und dabei die in einer demokratischen Gesellschaftsordnung zu respektierenden Rechte von Minderheiten vernachlässigt zu haben. Im Zuge dieser Frontenbildung der Jahre 1949 und 1950 schwand dann zusehends die Aussicht darauf, daß das Reformmodell des Schulgesetzes von der Basis in der Sozialdemokratie aus auf eine nicht mehr ausschließlich parteigebundene Ebene zu stellen sei.

5.25 Die isolierte Stellung der Berliner Reform

Zur Klärung derjenigen Faktoren, die den Erfolg des Schulgesetzes verhinderten, bedarf die isolierte Stellung der Berliner Neuordnung gegenüber den westdeutschen Ländern einer gesonderten Betrachtung: Was zur Zeit der gemeinsamen Initiative von SPD und SED als hoffnungsvolle Pionierstellung Berlins angesehen wurde, erwies sich im Laufe der Westintegration gleichsam als Bumerang. Die solcherart umschriebene Folgeerscheinung ist sowohl auf die zunehmende gesellschaftspolitische Bedeutung der bürgerlichen Parteien in Berlin zurückzuführen als auch auf den mangelnden sachlichen Rückhalt der Berliner Reform in der westdeutschen SPD und in den westdeutschen Lehrerverbänden. Die Außenseiterposition stellte sich vor allem deshalb als schwerwiegender Nachteil heraus, weil sie sich auf neuartige Reformprinzipien bezog, deren Realisierung erst erprobt werden mußten, während die Grundsätze der schulpolitischen Opposition traditionell ausgewiesen waren und sich auf die herkömmliche Praxis stützen konnten.

Die Berliner Sozialdemokratie hatte mit dem Schulgesetz selbst gegenüber sozialdemokratisch geführten Ländern eine Pionierstellung bezogen, die von der Bundes-SPD nicht als Norm zu verteidigen war.[131] - In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg errichtete die SPD unter Leitung der reformpädagogisch orientierten Schulsenatoren Christian Paulmann und Heinrich Landahl und unter aktiver Beteiligung der gewerkschaftlich organisierten Lehrerschaft im Jahre 1949 die sechsjährige Grundschule mit anschließenden drei-, vier- und siebenjährigen Oberstufen.[132] Bremen und Hamburg folgten darin zeitlich Scheswig-Holstein, wo die SPD schon im März 1948 begonnen hatte, eine sechsjährige Grundschule und die weiterführenden Bildungszüge als Gemeinschaftsschule aufzubauen. Trotz dieser gemäßigten Neuordnungen erreichte es die SPD in beiden Stadtstaaten und in Schleswig-Holstein nicht, den beharrlichen Vorbehalt der bürgerlichen Parteien, daß Tradition und Bildungsniveau gefährdet seien, zu zerstreuen. Sie bildeten eine gegen die Verlängerung der

Grundschule gerichtete entschiedene Opposition, der es schon 1950 in Schleswig-Holstein gelang - drei Jahre später in Hamburg, nicht indes in Bremen -, die gemeinsame Grundschule auf vier Jahre zu reduzieren und damit wesentliche Reformbestrebungen der ersten Nachkriegsphase zum Erliegen zu bringen.

In der bis Ende 1950 bestehenden CDU/SPD-Koalition in Hessen mit ihrem christlich-demokratischen Kultusminister Dr. Erwin Stein vertraten die Sozialdemokraten einen ebenfalls gemäßigten Reformkurs, indem sie weniger die organisatorische Vereinheitlichung als die Intensivierung des Unterrichts und eine Annäherung der Schultypen in den Vordergrund stellten. In Vorverhandlungen, die 1950 noch immer andauerten, befürworteten sie eine Gliederung mit sechsjähriger Grundschule und den drei herkömmlichen Organisationen von Hauptschule, mittlerem und gymnasialem Zweig, denen bis zum neunten Schuljahr einheitliche, allein nach Leistungen differenzierte Lehrziele und Arbeitsmittel zugrunde gelegt werden sollten.

Die Berliner Position sozialdemokratischer Schulpolitik geriet den westdeutschen Verhältnissen gegenüber noch stärker in eine Außenseiterstellung, als sich die zentrale Parteiführung im Zuge der Etablierung der Bundesrepublik im Interesse einer einheitlichen Schulentwicklung auf die verschiedenen, kompromißbereiten Reformanfänge in den einzelnen Ländern bezog. - Die Berliner SPD hatte sich bei der Erarbeitung des Reformgesetzes im Jahre 1947 aus allgemein politischer Entschiedenheit und auf Grund ihrer günstigen Machtposition auf das tradierte sozialistische Kulturprogramm berufen, und sie hatte sich auch in der Folgezeit, im Kampf gegen die anwachsende Reformopposition, schon deshalb nicht veranlaßt gesehen, von ihm abzugehen, da die bildungspolitische Klärung in der Parteiführung in erster Linie auf eine zeitgemäße Interpretation der Grundlagen von Marxismus und Sozialismus konzentriert war und schulorganisatorische Fragen nur erst in Einzelforderungen berührte.[133)] Als sich die vorherrschenden Gremien und Par-

teigruppen dann seit Gründung der Bundesrepublik verstärkt Fragen der schulpolitischen Praxis zuwandten, verschlechterte sich zumindest die taktische Situation der Berliner Reformer, da man in der westdeutschen SPD die früheren weitreichenden Perspektivpläne des Sozialdemokratie nicht wieder aufgriff, vor einer kulturellen Zersplitterung Deutschlands warnte und bei prinzipieller Anerkennung des Kulturföderalismus zur Koordinierung der Schulplanung aufrief, um zu sehr differierende Sonderentwicklungen zu vermeiden.[134] Die schulpolitischen Forderungen in dem Aktionsprogramm aus dem Jahre 1952 dokumentieren schließlich den Weg zu pragmatischer Anpassung: Der Terminus "Einheitsschule" war fallengelassen worden; neben der staatlichen Gemeinschaftsschule, die als Regelschule gefordert wurde, sah man in Anpassung an das Grundgesetz die Möglichkeit konfessioneller Schulen vor; Volks- und Berufsschulen, die man intensiv zu fördern empfahl, stellte man nicht als zentralen Bildungsweg dar. Um unfruchtbare Frontstellungen zu vermeiden, die in der Weimarer Republik und nach 1945 zur Stagnation von Reformen überhaupt beigetragen hatten, legte sich die SPD-Führung nicht auf eine bestimmte Struktur des "organisch gegliederten Schulsystems" fest. An die Stelle der gemeinsamen Erziehung aller Schüler, die in Berlin als entscheidendes pädagogisches Postulat in den Vordergrund gerückt war, trat der vorsichtige Anspruch, jedes Kind "seiner Veranlagung" entsprechend zu fördern; Schulgeld- und Lernmittelfreiheit wurden als geeignete Mittel gegen die sozialen Barrieren zwischen den verschiedenen Schulgliederungen und bildungshemmende Faktoren der Familiensituation hervorgehoben.[135]

Ähnlich der Berliner SPD hatte auch die mit ihr zusammenarbeitende Lehrergewerkschaft nur bedingt sachlichen Rückhalt in den Landesverbänden des "Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnenvereins" und in der "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" in der "Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft". Trotz zahlreicher Vorarbeiten hatte man in der westdeutschen Verbandsführung erst im Laufe des Jah-

res 1950 über die in Berlin dominierende Frage einer demokratisch individualisierenden Förderung und Auslese im "differenzierten Mittelbau der Einheitsschule" eine systematische Diskussion begonnen, die dann 1952 durch die wegweisende Mitarbeit des zweiten Vorsitzenden, Prof. Heinrich Rodenstein von der Kant-Hochschule Braunschweig, merklich intensiviert wurde. Erst zwei Jahre später, 1954, wurde ein Programm des "geschlossenen organischen gegliederten Schulwesens" verbindlich formuliert, das nun mit den Anstoß für gezielte Schulversuche gab.[136)]

Somit war die Berliner Lehrergewerkschaft in den Jahren 1948 bis 1950, als es darum ging, das Schulgesetz trotz ungünstiger materieller Bedingungen und einer wachsenden Opposition überzeugend zu realisieren, vollends auf eigene Initiative angewiesen. Da jedoch die Hauptaufgaben des Verbandes, seiner Organisationsstruktur nach, im Bereich der Personalpolitik, der Demokratisierung der Schulverwaltung und der Schulleitung lagen, war er vor schwierige Probleme gestellt. Zwar wurde in den verschiedenen Fachgruppen Beachtliches geleistet und herrschte im Verband großes Interesse für Fragen sozialer und politischer Erziehung, für die Revision von Inhalten und Methoden des Unterrichts und nicht zuletzt für die Lehrerbildung; eine systematische Klärung der zentralen didaktischen Fragen in der neuen Schule konnte er damit jedoch nicht leisten. So blieb es im Ganzen bei dem Bekenntnis zum fortschrittlichen Berliner Reformgesetz, das der Berliner Schule die pädagogische Führung in Deutschland sichere. Es fehlte indes ein sachliches Äquivalent der Verantwortung, die der Verband neben der SPD durch seine Mitarbeit am Schulreformgesetz übernommen und als maßgebliche Repräsentation zahlreicher Lehrer, Schulleiter, Schulräte und Leiter von Ausbildungsseminaren wahrzunehmen hatte.[137)]

Das sachliche Defizit der Reformer erwies sein entscheidendes Gewicht, als sich die Opposition von CDU und FDP im Jah-

re 1950 auf die Beseitigung des "sozialistischen Experiments" der elastischen Mittelstufe konzentrierte, in der gerade die größten Schwächen der Berliner Neuordnung lagen. Das verhältnismäßig einheitliche Vorgehen beider bürgerlicher Parteien in Parlament und Öffentlichkeit erklärte sich dabei vorzugsweise aus der gemeinsamen Opposition gegen die revolutionären Prinzipien von Förderung und Auslese im Berliner Schulgesetz, hinter die CDU und FDP ihre erheblichen Meinungsverschiedenheiten über christlich-religiöse Erziehungsmaximen zurückstellten. Zwar setzte sich auch die FDP - in den westdeutschen Ländern wie in Berlin - für die Anerkennung des Christentums als einem richtungsweisenden Ausgangspunkt der Bildungsarbeit ein, indes wurde die christliche Grundlage bei der FDP stärker durch Prinzipien des Rationalismus und der Toleranz relativiert als bei der CDU.[138] Die Berliner FDP bekannte sich auch weiterhin zur Gemeinschaftsschule und zur Berliner Regelung des Religionsunterrichts,[139] während die CDU - ebenfalls in Übereinstimmung mit der westdeutschen Parteiführung - die Einrichtung des ordentlichen Lehrfaches erstrebte und außerdem das konfessionelle Privatschulwesen gefördert wissen wollte.[140] Diese Differenzen, die in den westdeutschen Ländern zu dem umkämpften Gegensatz von Bekenntnisschule und christlicher Gemeinschaftsschule führten, traten in Berlin kaum hervor, da das Prinzip der konfessionsmäßig nicht gebundenen Schule, wie es das Reformgesetz bestimmte, weithin anerkannt wurde und sich allein ein Teil entschiedener evangelischer Sprecher und die Vertreter der katholischen Minderheit in diesem Punkt für eine Revision einsetzten.

Die entscheidende Anpassung an die besonderen Bedingungen Berlins vollzog die CDU gemeinsam mit der FDP in der Frage der Schulgliederung. Indem sie abweichend von ihren westdeutschen Parteiführungen und der in der Bundesrepublik allgemeinen Billigung der vierjährigen Grundschule in Berlin mehrheitlich die sechsjährige befürworteten, erkannten sie die in der vor-nationalsozialistischen Zeit begonnenen Reformbestrebungen zur Vereinheitlichung des Schulwesens, die

man in Berlin seit 1945 mit Nachdruck vorangetrieben hatte, schließlich an.

Der Vergleich zwischen den schulpolitischen Zielsetzungen der beiden bürgerlichen Parteien in Berlin und in den westdeutschen Ländern gibt somit einen weiteren Hinweis darauf, daß die Vertreter des Berliner Schulgesetzes auch nach der Absage an die schulpolitische Unterstützung durch die SED mit jenem progressiven Reformpotential, das sich bereits in den Gesetzesverhandlungen des Jahres 1947 herauskristallisiert hatte, rechnen konnten, es allerdings in der Praxis nicht genügend in Rechnung stellten. Dieses Potential sollte dann Grundlage der Neuordnung von 1951 werden.

5.3 Liberal-konservative Revision (1951)

Nachdem die Wahl vom 3. Dezember 1950 den beiden bürgerlichen Parteien die hart umkämpfte Mehrheit von zusammen fünf Abgeordnetensitzen gegenüber 61 Mandaten der SPD gebracht hatte, sah sich die unterlegene SPD neben anderem auch in der Frage der im Wahlkampf unablässig denunzierten "roten Einheitsschule" zum Nachgeben gezwungen, wenn sie nicht die von vielen befürwortete große Koalition an diesem Punkt scheitern lassen wollte. Aus dieser parteipolitischen Lage heraus bemühte sich der amtierende Oberbürgermeister Reuter, der die Zusammenarbeit der drei Parteien in Berlin für unbedingt notwendig hielt, seit Beginn der Koalitionsverhandlungen um eine Vereinbarung über die nicht mehr zu umgehende Revision des Schulgesetzes. Nach vorangegangenen Informationen über die gemäßigten Neuordnungen Bremens und Hamburgs arbeiteten Schulpolitiker von SPD, FDP und CDU unter der Leitung Reuters bereits Ende Dezember 1950 einen Vergleich aus.[141)] Mit ihm wurde die Pionier- und Außenseiterstellung des Berliner Schulwesens von einer liberal-konservativen Umgestaltung abgelöst, in deren Mittelpunkt die Einführung der sechsjährigen Grundschule und dreier geschlossener Oberschulzweige stand.

5.31 Begründung der dreigliedrigen Oberschule

In dem sichtbaren Bemühen, die Revision der Schulorganisation von ihren gegensätzlichen Interpretationen zu lösen, überging Reuter, der inzwischen wiedergewählte Oberbürgermeister, in seiner Regierungserklärung vom 1. Februar 1951 die gesellschaftspolitischen Aspekte der Gesetzesrevision; er begründete sie allein mit der Einbeziehung Berlins in den Bund, die die Verpflichtung auferlege, Berlin an den Bemühungen zu beteiligen, "zwischen den Ländern der Bundesrepublik einen Übergang durch möglichste gegenseitige Anpassung des Schulwesens zu fördern." Diese vorsichtige Begrenzung wurde auch in den weiteren Erläuterungen zum Schulaufbau nicht verlassen, in denen es hieß: "Die Berliner Schule gliedert sich demnach in eine sechsklassige Grundschule und in eine sechsklassige Oberschule, wobei zur Anpassung an die Verhältnisse der Bundesrepublik die Verlängerung des wissenschaftlichen Zweiges um ein weiteres Schuljahr erforderlich werden wird. Die Gliederung des Aufbaues der Oberschule in drei Zweige, einen wissenschaftlichen, einen technischen und einen praktischen Zweig, wird mit dem 7. Schuljahr beginnen. ... Entsprechend dem Bedürfnis soll die Möglichkeit gegeben werden, bereits in der Grundschule anstelle einer lebenden Fremdsprache vom 5. Schuljahr an auch Latein erlernen zu können, um die Freizügigkeit innerhalb des Bundesgebietes zu erleichtern."[142)]

Kaum deutlicher als Reuter, der die Revision bloß als eine weitere der zahlreichen Maßnahmen zur Anpassung an den Bund darstellte, klärte Otto Grigoleit in einem Bericht über die Koalitionsverhandlungen das gesellschaftspolitische Gewicht der Revision; er betonte, daß es gelang, "jene mittlere Linie zu finden, die zwar nicht extremen schulpolitischen Parteidoktrinen, aber dafür um so mehr den Bedürfnissen des praktischen Lebens und der kulturpolitischen Situation Berlins als eines Landes der Deutschen Bundesrepublik entspricht."[143)]

Jenseits dieser offiziellen Darstellungen zum schulpolitischen Vergleich ist also nach der bildungspolitischen Per-

spektive zu fragen, die der Gesetzesnovelle zugrunde gelegt wurde. Denn wenn auch nicht zu übersehen ist, daß die Revision tatsächlich eine mittlere Position einnahm, indem sie progressive und konservative Merkmale der Schulorganisation miteinander vereinbarte und darin die seit 1945 geleistete Reformarbeit begrenzt zur Geltung brachte, so dokumentierte die Dreigliederung der Oberschule, insbesondere die Errichtung des technischen Zweiges, den alten Gegensatz zum sozialistischen Bildungskonzept. Insofern ist es als konsequent zu bezeichnen, daß die SPD trotz aller zuvor getroffenen Übereinkünfte in Einzelfragen am 10. Mai 1951 gegen die einstimmige Koalition von CDU und FDP das Schuländerungsgesetz mit 55 gegen 63 Stimmen ablehnte; diese Demonstration galt der Überzeugung, daß es aus pädagogischen, sozialen und politischen Gründen nicht zu rechtfertigen sei, zwölfjährige Schüler separierten Bildungsbahnen zuzuweisen.[144)]

In der Absicht, das Gesetz über die Einheitsschule möglichst schnell zu revidieren - um der höheren Schule und der "Rettung des humanistischen Bildungsideals" willen - hätten sich die Reformkritiker "bewußt auf die Änderung der Schulorganisation beschränkt".[145)] Damit blieb eine Reihe konfliktreicher Fragen unberücksichtigt: der zweite Berufsschultag, die weltanschaulich relativ unverbindliche Formulierung der Erziehungsgrundsätze in Artikel 1 des Schulgesetzes, die säkularisierte Stellung des Religionsunterrichts, die Frage der Privatschulen, die Gestaltung der Elternmitsprache; so daß die Schulpolitiker von CDU und FDP zu Recht ihre "weitgehende Mäßigung" hervorheben konnten. Indes gaben viele das große "Zugeständnis gegenüber der Koalitionspolitik" nur als vorläufig zu verstehen; sie wollten diese "erste Reform nicht als ein Muster betrachten, sondern als einen klugen, den politischen Gegebenheiten entsprechenden Schritt, um den zweiten wirksam tun zu können."[146)] Dieser zweite Schritt zeichnete sich bei mehreren Sprechern als Restauration der vornationalsozialistischen Schule ab. Angestrebt wurde die vierjährige Grundschule, um vor allem dem früheren neunjährigen Gymnasium Raum zu schaffen, das in den parlamentarischen De-

batten von Friedensburg, Padberg und Maxsein von der CDU und Grigoleit von der FDP nahezu unablässig als beste Gewähr einer gehobenen Allgemeinbildung und als sicherste Grundlage jedes wissenschaftlichen Studiums empfohlen wurde. Außerdem unterstrichen die konservativen Sprecher, daß sie im Laufe der Legislaturperiode auch die seit langem kritisierten Bestimmungen über religiöse Erziehung, privates Schulwesen und Elternausschüsse neu zu regeln beabsichtigten.

Angesichts dieser Zielsetzungen hatte es die SPD in den Gesetzesverhandlungen von der Koalitionsbildung bis zum Abschluß der Beratungen im Volksbildungsausschuß als ihre wichtigste Aufgabe angesehen, so weit wie möglich zu verhindern, daß die bürgerlichen Parteien ihre neue parlamentarische Mehrheit für eine einseitig antisozialistische Gesetzesänderung ausnutzten. Dabei gelang es, das sozialdemokratische Reformkonzept in einer Reihe wichtiger Einzelfragen zur Geltung zu bringen, die die restaurative Tendenz der Dreigliederung abschwächten.[147)] So einigte man sich angesichts der Forderungen einer achtjährigen Grundschule bei der SPD und einer vierjährigen bei Sprechern der konservativen Seite auf die auch schon zuvor von der Opposition befürwortete sechsjährige Grundschule. Die allgemeine Verbindlichkeit des gemeinsamen Unterrichts wurde dadurch gewahrt, daß die erste Fremdsprache ab der fünften Klasse weiter obligatorisches Fach für alle Schüler war und daß diejenigen Schüler, die von der neuen Möglichkeit Gebrauch machten, Latein als erste Fremdsprache zu wählen, an den Grundschulen verblieben. Während CDU und FDP in Anlehnung an das Hamburger Modell als zweite zentrale Forderung neben der Reduzierung der Grundschule die Dreigliederung der Oberschule in einen dreijährigen praktischen, einen vierjährigen technischen und einen siebenjährigen wissenschaftlichen Zweig[148)] durchsetzten, konnten die sozialdemokratischen Vertreter im Volksbildungsausschuß ihre Ausleseprinzipien darin geltend machen, daß im siebten und achten Schuljahr Übergänge zwischen den Zweigen vor allem durch die Angleichung der Bildungspläne erleichtert werden sollten und im wissenschaftlichen Zweig im

neunten Schuljahr wieder Aufbauzüge für fähige Schüler der anderen beiden Zweige vorgesehen wurden. Die Organisationsform des Kursunterrichts verlor zwar die vorherige zentrale Förderungsfunktion in der elastischen Mittelstufe, wurde jedoch als Weg unterrichtlicher Differenzierung und individueller Förderung im praktischen und technischen Zweig ausnahmslos, im wissenschaftlichen Zweig "in der Regel" mit aufgenommen.[149)]

Diese Maßnahmen vermochten jedoch nicht zu verhindern, daß die problematische Auffassung von früh erkennbaren, deutlich voneinander unterschiedenen Begabungsrichtungen einen wesentlichen Platz in der Begründung der drei geplanten Schultypen einnahm.

Die sozialistischen Schulfachleute hatten in ihrem Reformkonzept der Überzeugung gerecht zu werden versucht, daß Begabung weit weniger eine Anlage als ein Ergebnis umweltbedingter Lernanreize ist. Diese Tatsache sowie die rasch sich verändernden Gesellschaftsverhältnisse und das Bekenntnis zu einem demokratischen Aufstiegs- und Führungssystem machten es in ihren Augen erforderlich, die berufsorientierte Auslese möglichst spät anzusetzen, um allen Schülern gemeinsam unter gleichen Bedingungen eine Vielzahl von Lernchancen zu bieten. Demgegenüber stellten die Vertreter der neuen Separierung mit dem gleichen sachlichen und gesellschaftlichen Überzeugungsanspruch jene intellektuelle Leistung, die sich in der Vergangenheit vorzugsweise im Gymnasialunterricht manifestiert hatte, jetzt wieder als entscheidenden Maßstab der Schulorganisation und als Kriterium des Aufstiegs in gesellschaftliche Führungspositionen in den Vordergrund; auch die häufigen Hinweise, daß es gelte, "umzudenken" und alle drei Zweige als verschiedenartige, aber gleichwertige Oberschulen einschätzen zu lernen, konnten darüber nicht hinwegsehen lassen.[150)] Dabei bestätigte man durchaus die Erfahrung, daß Schulerfolge und Neigungen, die für die Wahl der Zweige allein ausschlaggebend sein sollten, von der Familiensituation maßgeblich geprägt wer-

den; nur interpretierte man diesen Tatbestand als eine kaum zu beeinflussende soziologische und psychologische Gegebenheit, der im Unterricht Rechnung zu tragen sei und verteidigte die gestaffelte Schulorganisation als dennoch demokratisch, weil die Zuordnung zu den Bildungswegen allein nach langfristiger Feststellung von Leistungen - in Anlehnung an Methoden der Schulreformbewegung -, also weder nach Elternprestige noch nach einmaligen Prüfungen, vollzogen werden sollte. Hingegen setzten die sozialistischen Reformer bei einer demokratischen Legitimation außerdem Maßnahmen voraus, die schichtenspezifische Vor- und Nachteile für gute Schulleistungen einander angleichen sollten.

Diese unterschiedlichen Prämissen über die Rolle des Bildungsmilieus weisen auf die grundsätzliche Differenz zwischen der Neuordnung von 1951 und der vorangegangenen Reformepoche hin. Hatte das Schulgesetz von 1948 mit seiner Vereinheitlichung in der Organisation und der Erweiterung des Lehrangebotes für alle Schüler zumindest auf der Ebene prinzipieller Klärung versucht, schichtenspezifische Barrieren von Lernen und Leistung abzubauen, so begegnete die Neuordnung von 1951 dem Problem der Schulförderung in dem beschränkten Spielraum der tradierten Bildungsbahnen. Mit der Gewährung von Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und von Erziehungsbeihilfen für bedürftige Schüler ab der neunten Klasse meinte man, die grundlegende Voraussetzung für die Chancengleichheit erfüllt zu haben; in der Möglichkeit, den Zweig zu wechseln, und in der Einrichtung gymnasialer Aufbauklassen wurden weitere Garantien dafür gesehen, daß jeder Schüler eine seinem intellektuellen Leistungsvermögen gemäße Förderung erhielt, ohne daß die tradierten Grundlagen der Schulerziehung prinzipiell verlassen wurden.

Neben dem nicht problematisierten Bezug zwischen Begabungspotential, Schulleistung und Auslesefunktion dokumentierte die Zuordnung bestimmter Begabungs- oder Leistungstypen zu den drei Schulzweigen ein vornehmlich statisches Gesellschaftsdenken bei den Vertretern der Gesetzesnovelle im Ge-

gensatz zum Interesse an sozialer Mobilität bei den Verfechtern der ursprünglichen Reform.

Das Revisionskonzept faßte die drei Formen der Oberschule zum einen als Äquivalent der frühzeitig erkennbaren Begabungen, zum anderen als Erfordernis beruflicher Bildungswege auf - zwei Argumente, die in den Begründungen unsystematisch nebeneinander standen und von den einzelnen Sprechern unterschiedlich stark betont wurden. "... was wesentlich ist an dieser Reform: " - hob Agnes Maxsein in der vor der parlamentarischen Öffentlichkeit von allen Seiten geübten Vereinfachung hervor - "sie schafft Schultypen entsprechend der Differenziertheit der Begabungen junger Menschen, sie schafft klare Bildungszüge, die genau den Begabungstypen entsprechen."[151] Als solche Begabungstypen stellte Senator Tiburtius in seiner ausführlichen Interpretation der Revision den "mehr ... theoretisch abstrakten Typus" heraus, der "durch Lesen, Nachdenken und Disputieren" im wissenschaftlichen Zweig zu fördern sei, sodann den Typ, der weniger durch "theoria" als durch "techne, im Sinne des Aristoteles", gekennzeichnet sei und seine Stärke "im praktischen Sichzurechtfinden" zeige; einen dritten Begabungstyp fand man in jenem Schüler verkörpert, der "mehr durch Tun, durch Zeichnen, durch Modellieren" die Welt erfasse und dem im dreijahrigen praktischen Zweig im Hinblick auf eine handwerkliche Berufsausbildung eine abgeschlossene Allgemeinbildung vermittelt werden könne.[152]

Die Begründung der verschiedenen Schulformen aus unterschiedlichen Begabungsformen, die zugleich die tradierten Gliederungen aus ihrem gesellschaftlichen Kontext lösen sollte, wurde von Senator Tiburtius entschieden als vorrangig gegenüber der Berufsorientierung hervorgehoben. Nach seiner Auffassung hatte der Schulpolitiker zu fragen: "Wie weit taugt ein Bildungsweg, der bestimmten Begabungen gerecht wird, zur Ausfüllung wichtiger Berufsbahnen in Berlin?" Mehr als seine Kollegen von CDU und FDP unterstrich er die Zielsetzung, daß "alle Schularten ... der Persönlich-

keitsbildung des Kindes dienen sollen, allgemeinbildenden Charakter haben und nicht bestimmt sein sollen von konkret vorgestellten Berufszielen."[153] Indes vermitteln auch die Ausführungen von Tiburtius den Eindruck, daß er der Legitimation der drei Oberschulzweige auf Grund volkswirtschaftlicher Gegebenheiten große Bedeutung zumaß und Bildung als Produktionsfaktor zugunsten der bestehenden politischen und ökonomischen Verhältnisse sorgfältig einkalkulierte. Diese Deutung erscheint um so mehr zutreffend, als parallel zu den verschiedenen Begabungstypen den drei Zweigen handwerklich-praktische Berufe, technische, kaufmännische und Verwaltungsberufe sowie wissenschaftliche und akademisch fundierte Tätigkeiten als gesellschaftliche Perspektive der Schulerziehung - in Ergänzung zur individuellen Persönlichkeitsbildung - zugeordnet wurden.

Besonderes Gewicht erhielt der volkswirtschaftliche Gesichtspunkt in der Diskussion um den technischen Zweig, für den immer wieder der Bedarf Berlins an qualifizierten Arbeitskräften im mittleren Angestelltenbereich angeführt wurde. Hier trat die technokratische Funktion der Schulgliederung, die die Ablehnung von sozialistischer Seite provozierte, am deutlichsten hervor. Die Repräsentanten der Neuordnung behaupteten zu wiederholten Malen, daß für jene Berufe allein der neue vierjährige technische Zweig ein angemessenes Fundament legen könne, indem er erweiterten Deutsch- und Mathematikunterricht und "Fächer angewandten Wissens technischer Art" vorsehe, sowie die Möglichkeit biete, eine zweite Fremdsprache zu erlernen.[154] Zwar wurde betont, daß berufliche Erfordernisse niemals den Vordergrund beherrschen dürften, doch blieb selbst bei Otto Grigoleit das Gewicht schichtenspezifischer Ausbildungsmerkmale unverkennbar, wenn er schrieb: "Unbeschadet der Tatsache, daß diese Schule auf bestimmte Berufsinteressen ausgerichtet ist, soll sie durchaus eine allgemeinbildende Schule sein, die ihren Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage aufbaut, aber keine wissenschaftlichen Ziele verfolgt, sondern ihre Schüler für die praktischen Aufgaben des Lebens bildet."[155]

Die Überzeugungen von der pädagogischen und sozialen Berechtigung der mittleren Schulorganisation ließen auch die Kompromißanträge von SPD und Lehrergewerkschaft ablehnen, die sich gegen einen derartigen berufsbezogenen Bildungsweg wandten. Die Vertreter der ursprünglichen Schulreform betonten dabei, daß zum einen die Entscheidung mit dem zwölften Lebensjahr pädagogisch unverantwortbar früh sei und wiederum zu zahlreichen Fehlentscheidungen führe und daß zum anderen die Einrichtung des technischen Zweiges - nach einer Umfrage von Senator Tiburtius wurde mit ca. 20 % der Schülerschaft gerechnet - den praktischen Zweig mit ca. 60 % aller Schüler wiederum zur früheren Volksschule degradiere.[156] Nachdrücklich warnten die Reformer vor der "Aushöhlung" des praktischen Zweiges, die die unvermeidbare Folge davon sei, daß der technische Zweig die Mehrzahl der Kinder mit günstigen Ausgangsbedingungen in bildungsaufgeschlossenen Elternhäusern anziehen werde.

In den Kompromißanträgen wurde in erster Linie eine "Vermittlungsstufe" des praktischen und des technischen Zweiges mit gemeinsamen Kern- und Kursgruppen in der siebten und achten Klasse und eine erst daran anschließende Separierung vorgesehen; außerdem wurde beantragt, für jene Schüler des geplanten dreijährigen praktischen Zweiges, die bemerkenswerte Befähigungen und Neigungen zeigten, ein zehntes Schuljahr einzurichten; schließlich plädierte man für die optimale Lösung, den praktischen Zweig vierjährig zu planen und auf den technischen zu verzichten.[157] Dieser Vergleich stieß indes noch mehr als die vorher genannten auf den harten Widerstand der Schulpolitiker von CDU und FDP, die die günstigen politischen Verhältnisse nutzen wollten, um in reformierter Form die tradierte Dreigliederung als Sicherung einer gemäßigten Demokratisierung im Gesellschaftsgefüge wieder aufleben zu lassen. Dieses Motiv erscheint weiterhin grundlegend, auch wenn mit dem Konzept der Begabungstypen die Dreigliederung mit neuem pädagogischen Anspruch interpretiert wurde.

5.32 Prinzipielle Wendung und Kontinuität in der Neuordnung

Die Reaktionen der Reformvertreter auf die Gesetzesnovelle zeigen zwei verschiedene Blickrichtungen; sie entsprechen darin der Novelle, die einerseits mit der Errichtung dreier separierter Bildungswege traditionale Grundsätze erneuerte und andererseits zahlreiche Maßnahmen zur Demokratisierung und Intensivierung der öffentlichen Erziehung aus der vorangegangenen Reformphase bestätigte.

Im Blick auf die Dreigliederung,"die alte Starrheit des früheren deutschen Schulsystems", wurde vom "Bruch in der Berliner Schulentwicklung" gesprochen. Der Vorsitzende der Berliner SPD, Franz Neumann, stellte bei der Schlußabstimmung über die Novelle mit Überzeugung fest, die Schulpolitik falle in die Zeit Wilhelm II. zurück und restauriere die Klassenschule. Der Berliner Verband der Lehrer und Erzieher stellte sich "schützend vor das Schulreformgesetz von 1948", das "jahrzehntelanger Arbeit ... von führenden Pädagogen Deutschlands und der gesamten Kulturwelt" entspreche und daß "allen Kindern gleiche Erfolgsmöglichkeit" biete. In gleichem Sinne galt die "besondere Sorge" der "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" dem Berliner Schulgesetz: "Der jähe Abbruch dieser verheißungsvollen Entwicklung ist pädagogisch und staatspolitisch nicht zu verantworten."[158] In der SPD wurde das Schulgesetz zudem im Zusammenhang ihres gesellschaftspolitischen Programms gesehen; hier bedeutete die Revision des Gesetzes, daß nach den Auseinandersetzungen um die Sozialversicherung und den Beamtenstatus die letzte Bastion einer fortschrittlich demokratischen Gesellschaftsgestaltung geräumt wurde.

Parallel zur Ablehnung der Revision setzten sich realistische Deutungen der schulpolitischen Niederlage durch, die die konkreten Bedingungen der Reformarbeit berücksichtigten. So wies Weigelt auf die veränderte gesellschaftspolitische Lage hin, der nicht mit bloßer Opposition zu begegnen sei. "Die Neugestaltung seit 1945"sei "eine durch ein Jahrhundert in der pädagogischen Diskussion vorbereitete große

A k t i o n " gewesen, schrieb er. "Daß im dialektischen Prozeß der geistigen Auseinandersetzung und der gesellschaftlichen Nachwirkungen eine R e a k t i o n entstehen würde, war zu erwarten. Sorgen wir alle dafür, daß sie nicht reaktionär wird."[159)]

Noch ausführlicher begründete Dr. Otto Suhr, der als langjähriger Stadtverordnetenvorsteher, Hochschullehrer und als Kenner der Berliner Entwicklung allseits geachtet wurde, vor dem Landesparteitag der SPD die Gesetzesrevision aus den veränderten Verhältnissen. Zu den Opponenten aller Vergleiche gewandt, hob er hervor, daß die gegenwärtig notwendige Kompromißbereitschaft nicht die prinzipielle Legitimation des Schulgesetzes in Frage stelle, sondern als Antwort auf die Mängel der Durchführung und auf die veränderte politische Situation zu verstehen sei: "... in dem Schulgesetz haben wir eine konstruktive, schöpferische Neulösung versucht, und wenn wir diese heute unter dem Druck der politischen Verhältnisse nicht in aller Gänze durchhalten können, so sollten wir uns dennoch zu unserem Kinde bekennen und dieses Schulgesetz als eine bessere Lösung ansehen, als sie uns jetzt durch die Verhältnisse auferzwungen wird. Wir wollen klar überall ... sagen, wo wir nachgeben müssen, weil wir vielleicht im ersten Anlauf unsere Kräfte überschätzt haben und in unserer insularen Lage über das Ziel hinausgeschossen haben."[160)]

Die kritische Selbsteinschätzung führender Sozialdemokraten macht auch verständlich, daß die propagandistische Opposition von Reformvertretern in SPD und Lehrergewerkschaft ohne Folgen blieb und die begrenzte Novelle allmählich stillschweigend gebilligt wurde.[161)] Die nunmehr in der Opposition stehenden Reformvertreter konzentrierten sich darauf, den schulpolitischen "Besitzstand", den ihnen die Neuordnung von 1951 bestätigt hatte, zu wahren, indem sie weitere konservativ orientierte Revisionen zu verhindern oder zumindest zu modifizieren und bei der inneren Schulreform sozialdemokratische Grundsätze zur Geltung zu bringen suchten. So führte der Rückzug aus der schulpolitischen Verantwortung infolge

des Wahlausganges vom Dezember 1950 nicht zu einer Haltung der Obstruktion wie die der bürgerlichen Parteien in den Jahren 1948 bis 1950, die es strikt ablehnten, den status quo anzuerkennen.

Die Bereitschaft vieler Reformvertreter, auf dem Boden der Novelle an der Neuordnung aktiv mitzuarbeiten, erklärt sich neben ihrer Anerkennung des Kompromisses auch aus der Personal- und Schulpolitik von Volksbildungssenator Tiburtius. Ihm gelang es mehr als seinem Vorgänger, Stadtrat May, scharfe Frontbildungen zu vermeiden. Schon in den vielfach propagandistischen und von Polemik begleiteten Gesetzesdebatten im April und Mai 1951 verstand er sich auf eine abgewogene Begründung der Novelle; zudem stellte er sie nicht wie andere Sprecher von CDU und FDP als Durchgangsphase zu weiterer Restauration dar. Diese Position gewann schließlich an Glaubwürdigkeit und wurde praktisch politisch dadurch wirksam, daß Senator Tiburtius unbeachtet des Drängens vieler seiner Parteifreunde nicht das erhoffte Revirement im Schulressort durchführte. Während er bei der zunehmenden Zahl neuer Planstellen Vertreter einer gemäßigten Neuordnung mit Vorrang berücksichtigte, verblieben die frühen Reformvertreter in ihren Stellungen im Hauptschulamt und in den Bezirksverwaltungen, so daß Ressentiments und Enttäuschung über ihr fehlgeschlagenes Programm ausgeglichen werden konnten.

Neben der gemäßigten Form der Gesetzesrevision und der vermittelnden Taktik des Volksbildungssenators erklärt sich schließlich aus dem "organischen Aufbau" der Einheitsschule, daß es 1951 nicht zu einem Bruch in der Schulpraxis kam. Allein die fünften Klassen des Schuljahres 48/49, die im Schuljahr 50/51 als siebte Klassen erstmalig gemeinsam weitergeführt wurden, mußten durch Sonderregelungen nachträglich in die nun mit der siebten Klasse beginnenden Oberschulen übergeleitet werden. Da die folgenden Jahrgänge der "Einheitsschule im Aufbau" erst mit dem Schuljahr 51/52 bzw. 52/53 die siebte Klasse erreichten, ergab sich ein recht konventioneller Übergang in die neuen Oberschulzweige.

Mehr beunruhigt wurden Schul- und Unterrichtsarbeit dadurch, daß mit der Revision des Schulaufbaus zugleich im Schuljahr 51/52 der Schuljahresbeginn von September auf Ostern verlegt wurde und sich deshalb in dem Kurzschuljahr 51/52 zahlreiche Organisationprobleme häuften.[162)]

Die beachtliche Kontinuität in der Schulentwicklung darf jedoch nicht die bereits mehrmals unterstrichene Tatsache übersehen lassen, daß das traditionsorientierte System der drei Oberschulzweige einen ebenso wichtigen Einschnitt setzte. Gerade diese Organisation sollte sich aber im Laufe des folgenden Jahrzehnts als sehr problematisch erweisen. Während die Erschließung von Begabungsreserven allmählich von allen politisch-ökonomischen Standorten aus als zentrale Aufgabe der modernen Schule erkannt wurde, zeigten sich der statische Begabungsbegriff und das traditionale Bildungskonzept der drei Zweige den gesellschaftspolitischen Anforderungen zunehmend weniger gewachsen.[163)] Einen Ausweg aus diesen Schwierigkeiten kündigte seit Beginn der sechziger Jahre in Berlin die Entwicklung von Gesamtschulen an, die auf der Ebene einzelner gezielter Schulversuche über individuelle und vielseitige Instruktion sowie reversible Laufbahnen im Sekundarschulbereich den Anspruch gleicher Bildungschancen wir kungsvoller zu realisieren suchen.

So vermochte die Neuordnung von 1951 nicht das Ziel der dynamischen, vielseitigen Förderung im Schulgesetz von 1948 zu widerlegen. Als unzulänglich erwies sich die dreijährige Erprobungsphse dieses Gesetzes mit ihren mangelhaften materiellen Voraussetzungen und der geringen Vermittlung zwischen pädagogisch-gesellschaftlicher Theorie und didaktischer Praxis. Diese unterschiedliche Beurteilung von Erziehungsprinzipien und Reformarbeit sollte als Ergebnis der historischen Analyse in seiner allgemeinsten Form festgehalten werden.

Abkürzungsverzeichnis

Ab	Der Abend
ADLZ	Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung
AKB	Alliierte Kommandantur Berlin
Be	Der Berliner
BuE	Bildung und Erziehung
BZ	Berliner Zeitung
CDU-I	CDU-Informationen des Landesverbandes Berlin
Dbl.	Dienstblatt des Magistrats von Groß-Berlin, ... des Senats von Berlin
DfVO	Durchführungsverordnung
dnS	die neue Schule
DS	Drucksache
dSJh	Das sozialistische Jahrhundert
DVZ	Deutsche Volkszeitung
EBl	Elternblatt
Ku	Der Kurier
LG	Die Lehrergewerkschaft
Mag.Prot.	Magistrat der Stadt Berlin, Sitzungsprotokolle
Mo	Der Morgen
ND	Neues Deutschland
NZ	Neue Zeit
Pä	Pädagogik
PBll	Pädagogische Blätter
RdB Prot.	Rat der Bürgermeister, Sitzungsprotokolle
Rdvfg.	Rundverfügung
SchÄG	Schuländerungsgesetz
SD	Der Sozialdemokrat
SPD-M	SPD-Mitteilungen für Funktionäre des Landesverbandes Berlin
Sten.Prot.	StVV, ... AbH Stenographische Protokolle der Stadtverordnetenversammlung, ... des Abgeordnetenhauses
Ta	Der Tag
TäR	Tägliche Rundschau
Te	Telegraf
Tsp	Der Tagesspiegel
Vo	Das Volk
VOBl.	Verordnungsblatt
WznE	Wege zu neuer Erziehung
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik

Anmerkungen

Einleitung

1) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, ZfP, Jg. 14 (1968), S. 435-475/S. 459; H. Roth: Die Wissenschaft von der Erziehung nach Richtungen und Forschungsansätzen (1966), in: Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit, hrsg. von Klaus Schaller und Karl-Heinz Schäfer, Hamburg 1967, S. 108. Dazu auch: Friedhelm Nicolin: Die systematische Stellung der Geschichte der Pädagogik seit Herbart und Schleiermacher (1966), ibid., S. 125 f.

2) C.-L. Furck: Probleme einer Geschichte der Pädagogik, ZfP, Jg. 9 (1963), S. 262-279/S. 278. Dahinweisend bereits: Josef Dolch: Die gegenwartige Lage der historischen Pädagogik (1950), in: Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit (26a), S. 51-64.

3) W. Brezinka (32a), S. 455 f.

4) W. Flitner: Das Selbstverstandnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 2. Aufl. Heidelberg 1958, S. 24, 26. So auch: Leonhard Froese: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, 2. Aufl. Weinheim/Bergstr. 1967, S. 159-173; Hermann Röhrs: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim/Bergstr. 1969, S.286, 289 (hier wird neben der "Funktion des erganzenden und vertiefenden Korrektivs für die laufende Forschungsarbeit" zugleich an der "objektiven Deutung des Vergangenen", die "neue Seinsschichten offenbart", festgehalten).

5) Vgl. Anm. 1, 2 und 4; K. Schaller, K.-H. Schäfer: Einleitung in: Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit (26a), S. 15 ff.

6) C.-L. Furck (83), S. 265 ff.; W. Rösler: Die "Eigenbewegung des deutschen Schulwesens" als Gegenstand historischer Forschung, BuE Jg. 19 (1966), S. 94-112/S. 104 ff. (der Anspruch der "Eigengesetzlichkeit" erscheint indes nicht eindeutig).

7) Raumordnung und Bildungsplanung, hrsg. u. eingel.von Gottfried Preissler, Frankfurt a.M. 1968, S.4 ff.

8) Dazu: Ludwig Kerstiens: Die höhere Schule in den Reformplänen der Nachkriegszeit, ZfP, Jg. 11 (1965), S.538-61/ S.539.

Kapitel I

1) Dazu: Große Sowjet-Enzyklopädie. Länder der Erde, Bd.1: Deutschland, hrsg. von Jürgen Kuczynski und Wolfgang Steinitz, Berlin 1953, S.175ff.;Ernst Deuerlein: Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg 1945-1955, in: Handbuch der Deutschen Geschichte, hrsg. von Otto Brandt, Oskar Meyer, Leo Just, Konstanz 1965, S.10,79,pass.; Werner Erfurt: Die sowjetrussische Deutschland-Politik 1945-1955, 6.Aufl.München/Eßlingen 1962, S.9,pass.; Walther E. Schmitt: Krieg in Deutschland. Strategie und Taktik der sowjetrussischen Deutschlandpolitik seit 1945, Düsseldorf 1961, S.354f,pass.; Erich Weinert: Das Nationalkomitee "Freies Deutschland" 1943-1945, Berlin 1957, S.99.

2) Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, R.III, Bd.1,Berlin 1959, S.37.

3) Ausführliche Darstellung bei Wolfgang Leonhard: Die Revolution entläßt ihre Kinder, Berlin 1961 (insbes.Kap. VI, S.227-73); Bodo Scheurig: Verrat hinter Stacheldraht? München 1965; E. Weinert (300). - SBZ von A bis Z, hrsg. vom Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen, 7.Aufl. Bonn 1962, pass. - Das Manifest des "Nationalkomitees Freies Deutschland" von 1943 (in: B. Scheurig (241),S.77-83, und: E.Weinert (300),S.19-23) forderte an erster Stelle die Beendigung des Krieges, demokratische Rechte für den politischen und wirtschaftlichen Bereich, gründliche Entnazifizierung, die Bestrafung der Schuldigen.

4) Vgl. W. Leonhard (162), S.276-80; Walter Ulbricht: Zur Geschichte der neuesten Zeit, Bd.1,1, Berlin 1955, S. 47-50; E. Weinert (300), S.128f. - Die Volksfronttaktik - aus der Erfahrung heraus entwickelt, daß weder einzelne noch auch eine einzige Partei dem Faschismus erfolgreich Widerstand leisten könne - war auf der Berner KPD-Konferenz 1935 und der Brüsseler 1939 zum Grundsatz der KPD-Politik erhoben worden (dazu: W.Ulbricht: Die Politik der Kommunistischen Partei Deutschlands von 1935 bis zum Vereinigungsparteitag 1946, in: ders.: Zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Aus Reden und Aufsätzen, Bd.II, Berlin 1953, S.599-616.

5) Direktive zit. in: W.Ulbricht (286),S.48. Weitere Interpretationen: ders., Strategie und Taktik der SED, in: "Einheit" Jg.1(1946) H.5, S.237f.; ders., Die Gegenwartsforderungen der Sozialistischen Einheitspartei, in: W.Ulbricht (285),S.592-98; Wilhelm Pieck auf einer Kundgebung am 22. Febr. 1946 in Berlin: "Unter den gegebenen Umständen können wir nur auf dem Umwege der Demokratie zum Sozialismus finden. Das heißt aber nicht Aufgabe des Sozialismus. Zunächst müssen wir unser Volk aus dem Chaos herausbringen. Unser Ziel bleibt immer ein wahrer

Sozialismus, wie er in der Sowjetunion seine Erfüllung gefunden hat." (Zit. in: Klaus-Peter Schulz: Auftakt zum Kalten Krieg, Berlin 1965, S.138).

6) So insbesondere Erich W. Gniffke: Jahre mit Ulbricht, Köln 1966, S.55; Ernst Richert: Agitation und Propaganda, Berlin/Frankfurt a.M. 1958, S.39.

7) W. Leonhard (162), S.270,305,pass.; W. Ulbricht (286), S.47-50; Aufzeichnungen Walter Ulbrichts über die Kommissionsarbeit des Politbüros der KPD im Februar 1945, in: W. Ulbricht (285), S.386-91.

8) "Gegenwartsforderungen der KPD für das Schulwesen" (in: Quellen zur Geschichte der Erziehung, hrsg. von Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer, Berlin 1960, S.324f.). - Zur Einschätzung der kommunistischen Schulpolitik in der Weimarer Republik in der herrschenden Forschungsrichtung der DDR: Gerd Hohendorf: Die pädagogische Reformbewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1954, S.176ff.,pass.; Werner Lemm: Die Rolle der SPD bei der Entwicklung des Westberliner Schulwesens, Berlin 1962, S.40; Gottfried Uhlig: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946, Berlin 1965, S.38,pass.

9) So: Edwin Hoernle in seiner Programmschrift von 1919: Die Kommunistische Schule (in: Quellen zur Geschichte der Erziehung (216), S.309-14).

10) Zit. in: o.V., Die Pädagogentagung in Berlin, dnS Jg.2 (1947) H.10, S.1-4/S.2.

11) "Leitsätze für die Arbeit der kommunistischen Lehrer" von 1921 (in: Quellen zur Geschichte der Erziehung (216), S.321-23.

12) "Leitsätze für die Arbeit in den Elternbeiräten" von 1920 (ibid. S.318-20). Edwin Hoernle: Warum gründen wir Kindergruppen? (1920), ibid. S.314-16.

13) W. Ulbricht (286), S.49; ders. (285), S.386.

14) W. Ulbricht (285), S.390f.

15) Auch im Sprachgebrauch spiegelte sich das Bemühen um das Zusammengehen mit einer Mehrheit. Wenn es in den Überlegungen zur "antifaschistischen" Umerziehung hieß, die Kandidaten der zweimonatigen Einweisungskurse für Lehrer sollten "vorwiegend ... aus den Kreisen der Werktätigen" kommen (W. Ulbricht (286), S.50), so wurde diese Forderung nicht, wie zur Zeit der Weimarer Republik, mit dem Kampf der "proletarischen Klasse" begründet, sondern mit der "Demokratisierung des öffentlichen Lebens" (ibid.).

16) W. Leonhard (162), S.270. Zur Kommissionsarbeit: E. Weinert (300), S.31,99. Die Kommission wurde von Generalmajor Dr. Korfes geleitet, der im Februar 1943 in sowjetische Gefangenschaft gekommen, Mitbegründer des Nationalkomitees geworden und dann als Lehrer an Antifaschulen in der Sowjetunion tätig war (SBZ von A bis Z (240), S.228).

17) "Grundsätze" in: E.Weinert (300), S.100f.

18) W.Ulbricht (286), S.48.

19) Diese Ansicht wurde von allen vier Alliierten geteilt, sie galt auch später für den auf einen Kontrollratsbeschluß zurückgehenden Befehl der AKB vom 4.9.45, die Schulen zum 1.10.45 zu eröffnen (vgl. Berlin. Kampf um Freiheit und Selbstverwaltung 1945-1946, hrsg. i.A. des Senats von Berlin, 2.Aufl. Berlin 1961 (zukünftig zit.: Chronik 1945-1946), 4.9.45/8b). - Dazu: Michael Balfour: Vier-Mächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946, Düsseldorf 1959, S.347; Lucius D. Clay: Entscheidung in Deutschland, Frankfurt a.M. 1950, S.334; zahlreiche Berichte in der deutschen Tageszeitung der britischen Militärbehörde "Der Berliner" (informativ die Ausführungen von Karl Sothmann, Hauptschulamt, ibid.25.8.45, S.2).

20) Horst Schützler: Die Unterstützung und Hilfe der Sowjetunion für die antifaschistisch-demokratischen Kräfte Berlins in ihrem Kampf um eine demokratische und friedliebende Stadt April/Mai 1945 - Oktober 1946, Phil. Diss. Humboldt-Universität Berlin 1963, i.Man., S.173 (nach Akten des Stadtarchivs Berlin).

21) W. Leonhard (162) Kap.VII,S.274-333; Ekkehart Krippendorff: Die Liberal-Demokratische Partei Deutschlands in der Sowjetischen Besatzungszone 1945/48, Düsseldorf 1961, S.15; W. Ulbricht (286), S.62,82f.,pass.; H.Schützler (248), S.58. - E. Gniffke (92), S.35f. pass.,weist auf Gegensätze zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten und zwischen deutschen Altkommunisten und ihren aus der SU zurückgekehrten Parteigenossen hin.

22) Ein dem entsprechendes Vorgehen in städtischen und staatlichen Ämtern, in Versorgungs- und in größeren Wirtschaftsbetrieben unterschied sich grundsätzlich von dem späteren Vorgehen der westlichen Alliierten, die den Deutschen vorerst bei der Entnazifizierung keine Befugnisse erteilten. Im Hinblick auf die sowjetische Besatzungspolitik "dürfen die Vorgänge (Arbeit der Initiativgruppen) mit aller Vorsicht auch als Versuche angesprochen werden, der zu schaffenden gesellschaftlichen Neuordnung Deutschlands die ersten politischen Strukturen zu geben im Sinne einer spontanen Demokratisierung und selbstverantwortlichen, d.h. nicht von den Besatzungsmächten durchgeführten Entnazifizierung." (E. Krippendorff (148), S.15f.). - Dahin-

gehend auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht: Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente, hrsg. und eingel. von Siegfried Baske und Martha Engelbert, Heidelberg 1966, S.XV (Einlg.).

23) Zu Aufbau und Funktion des Berliner Magistrats: W. Leonhard (192), S.311-20,pass.; E. Deuerlein (50), S.106f.; Hans Herzfeld: Berlin und das Berlinproblem. Vom Zusammenbruch bis zu den Stadtverordnetenwahlen des 20. Oktober 1946, in: Chronik 1945-1946 (18), S.9-39/21ff.; Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration, von Jürgen Fijalkowski et al., Köln/Opladen 1967, S.3f.; Georg Kotowski: Der Kampf um die Selbstverwaltung in Berlin, in: "Jahrbuch für die Geschichte des deutschen Ostens" Bd.1 (1952), S.171-202/192,pass.; Alexander Kohn-Brandenburg: Das System der Provisorien. Die Zentralverwaltungen der sowjetischen Besatzungszone und die Verwaltung Berlins, in: "Europa-Archiv" Jg.2(1947) 6.Folge, S.1017-1022; E.Richert (227), S.32; Kl.-P. Schulz (261), S.29ff.

24) Chronik 1945-1946 (18), 11.6.45/46b. Mag.Prot.11.6.45.; Kl.-P. Schulz (261), S.31.

25) SBZ von A bis Z (240), S.486; W. Leonhard (162), S.277, pass.

26) E. Richert (227), S.29.

27) VOBl. Jg.1(1945)Nr.3 vom 25.7.1945, S.32f. (auch in: Berlin. Quellen und Dokumente 1945-1951, hrsg.i.A. des Senats von Berlin, 2 Hlbde., Berlin 1964, Nr.312, S.506-508); beschlossen auf der Magistratssitzung am 11.6.45 (vgl. Mag.Prot. 11.6.45).

28) Entwurf in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.314, S.509-512. Annahme des Entwurfs vom 27.8.45 auf der Magistratssitzung am 3.9.45 (Top. ibid. Nr.315,S.512-15). Zugleich übernahm die AKB die volle Weisungs- und Kontrollbefugnis über das Berliner Schulwesen (BK/O vom 4.9.45, nach: Chronik 1945-1946 (18) 4. 9.45/8b. Dieser Status bekräftigt durch: BK/O (45) 300 vom 31.12.45: "Ergänzende Bestimmungen der AKB, Ausschuß für Volksbildung,zur Verordnung über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 27.12.45 (in: Dbl.d.Mag. von Groß-Berlin, III,Nr.9 vom 20.2.48). - Das am 26.9.45 verabschiedete Bezirksverfassungsstatut reservierte wie die VO vom 3.9.45 umfangreiche Befugnisse für den Magistrat (VOBl.Jg.1(1945) Nr.9 vom 10.10.45).

29) Programm und Begleitschreiben für die Bezirksverwaltungen (Stadtarchiv Berlin) abgedr. bei: Werner Lemm: Materialien zum Kampf um das Berliner Schulgesetz von 1948, in: "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" Jg.2 (1962), S.301-47/308f. - Die Richtlinien entsprachen der KPD-Direktive vom Februar 1945 (siehe A.1/5).

30) Dazu u.a.: Be 27.10.45,S.1.

31) W.Ulbricht (286), S.285.

32) Paul Wandel, seit Juli 1945 Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung der sowjetischen Zone, in seiner Rede auf dem (1.) Pädagogischen Kongreß, 15.-17.8.46 in Berlin (in: Paul Wandel: Reden zur Kulturpolitik, Berlin 1955, S.29).

33) Im Bereich der allgemeinbildenden Privatschulen blieb bis 1948 die Katholische Kirche vorherrschend; als erste nahm das "Gymnasium am Lietzensee" (Canisiuskolleg) am 1.6.45 den Unterricht auf (Chronik 1945-1946 (18) 1.6.45/10). - Siehe Kap. 1.5. Die Vertreter des Privatschulwesens sowie eines integrierten Religionsunterrichts konnten sich in der Folgezeit auf die angelsächsischen Alliierten stützen, die in diesen beiden Fragen einen konservativen Einfluß auf die Berliner Schulpolitik ausübten (siehe Kap. 2.2).

34) Rat der Bezirksbürgermeister (RdB), Sitzung am 13.9.45 (Top. in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.316, S.515-19/516. - Ebenso Ernst Wildangel (Hauptschulamt), NZ 5.10.45, S.3.

35) O. Winzer, ibid.

36) Die "Revolution von oben" (E. Krippendorff (148), S.25; E.Richert (227), S.29) ist in keinem Bereich nach einem vorgefertigten Programm durchgeführt worden, wiewohl außer Frage steht, daß ihr eine die Grundzüge antizipierende Strategie unterlag. So auch Max Gustav Lange: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt a.M. 1954, S.57.

37) Niederschrift von Otto Winzer in: H. Schützler (248),Anhang, S.36-39 (nach einer Abschrift im Stadtarchiv Berlin).

38) Mag.Prot.11.6.45, S.5.

39) M.G. Lange (157), S.57.

40) O. Winzer, RdB Prot.13.9.45 (siehe A.1/34); dort ausführlicher Bericht über die Lage im Berliner Schulwesen. Erste ausführliche Reformdiskussion im Magistrat am 15.10.45 (Top. in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.317, S.519-24). - Zur Reformplanung von KPD und SPD siehe Kap.3.1. - Kennzeichnend für die gleichzeitig auf bürgerlicher Seite geäußerte Reformbereitschaft: o.V., Schulen und Universitäten, Tsp 27.10.45, S.2.

41) Befehl Nr.1 in: VOBl. Jg.1(1945) Nr.4 vom 20.8.45; siehe A.1/28. Zur rechtlichen Lage: Elmer Plischke: Berlin: Development of Its Government and Administration, HICOG Bad Godesberg, o.O.1952, p.31ff.,pass.

42) Befehl Nr.40 der SMV vom 25.8.45 "betr. Vorbereitung der deutschen Schulen für den Beginn des Unterrichts", bekanntgegeben am 13.9.45 (in: Befehle des Obersten Chefs der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland, Berlin 1946, Sammelheft 1 (1945), S.35f.); Ausführungsbestimmungen zum Befehl Nr.40 erlassen von der Deutschen Zentralverw.f.Volksbildung am 20.9.45, nach G. Uhlig (284), S.63f.,125 (nach Archivmaterial). Paul Wandel: Ein historischer Befehl, ND 25.8.55, S.1. - Im Unterschied zu den Berliner Richtlinien wurde ein umfassendes Kontrollsystem sowie ein Verbot für Privatschulen festgelegt.

43) Ein halbes Jahr Berliner Magistrat. Der Magistrat gibt Rechenschaft, hrsg. i.A. des Magistrats der Stadt Berlin, Berlin 1945, S.73f. Fast gleichlautende Ausführungen: Otto Winzer, Ernst Wildangel: Ein Jahr Neuaufbau des Berliner Schulwesens. Bericht von der Konferenz der Lehrer an den öffentlichen Schulen der Stadt Berlin am 2. September 1946, Berlin 1946, S.5,27,30.

44) M.G. Lange (157), S.34f.; Erwin Säuberlich: Vom Humanismus zum demokratischen Patriotismus. Schule und Jugenderziehung in der sowjetischen Besatzungszone, Köln 1954, S.8f.

45) "Vorläufige Richtlinien", Abs.4b. Begründung von Karl Schulze, Mag.Prot.11.6.45, S.4.

46) K.Schulze, ibid.

47) Mag.Prot. 2.7.45, S.2.

48) RdB Prot. 4.7.45, S.3f.; Mag.Prot. 9.7.45, S.2f.

49) Vgl. Mag.Prot.16.7.45, S.1f.; 23.7.45, S.1-4. Die Diskussionen weisen zugleich auf das Ziel des Magistrats hin, die Entnazifizierung in den Bezirken zu kontrollieren.

50) Diese und die folgenden statistischen Angaben nach: Berlin in Zahlen 1947, hrsg. vom Hauptamt für Statistik, Berlin 1949, S.355-61; O.Winzer, RdB Prot. 13.9.45 (siehe A.1/34); ders., RdB Prot.21.9.45, S.7f.

51) O.Winzer, E.Wildangel (311), S.20 (Zählung nicht genau datiert). Da statistische Vergleichszahlen nicht vorliegen, läßt sich nicht feststellen, wie hoch die Zahl der Entlassenen war. Nach amerikanischen Angaben handelte es sich um rund ein Viertel der Lehrerschaft (A Four Year Report, U.S. Sector Berlin, July 1,1945 - September 1, 1949, Publ. by Public Relations, Statistical and Historical Branch, Berlin o.J. (1949),p.102). K. Schulze am 3.9.45 im Magistrat: "... die 45% der Lehrerschaft, die Nazis waren, konnten restlos durch antifaschistische Schulhelfer ersetzt werden." (Mag.Prot. 3.9.45, S.6) - Für die sowjetische Zone wird ein Anteil von rund 75 % entlassener Lehrer angenommen (Emil Wendt: Die Entwick-

lung der Lehrerbildung in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945, 2.Aufl, Bonn/Berlin 1959, S.6). E. Säuberlich (237), S. 9, nennt einen Anteil von 20%, der im Amt verblieb.

52) Durchschnittsalter der Lehrer 59 Jahre, der Lehrerinnen 49 Jahre (Angaben von Dr. Marie Torhorst (Hauptschulamt), Be 5.3.46, S.4; ebenso: NZ 11.1.46, S.3). Pflichtstundenzahl festgelegt in "Vorläufige Richtlinien" vom 11.6.45, revidiert durch die "VO über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 3.9.45 (auf die Unterrichtspflicht entfielen in Volksschulen 30, in den höheren Schulen 26 Stunden). Zu den zahlreichen sozialen Aufgaben der Lehrer: O. Winzer, E. Wildangel (311), S.23-26; Chronik 1945-1946 (18) 4.10.45/17; Be 6.,9.,13.10.45; außerdem lfd.Prot. Schulrätekonferenz.

53) O.Winzer, E. Wildangel (311), S.17; Berlin in Zahlen 1947 (23), S.355-59; Ein halbes Jahr Berliner Magistrat (123), S.74.

54) A Four Year Report (225), p.102.

55) Die Neuregelung auf Grund der Initiative des Hauptschulamtes wurde erst nach langwierigen Auseinandersetzungen im Magistrat gebilligt (Mag.Prot. 9.7.45, 3.9.45, 10.9.45

56) K. Schulze, Mag.Prot. 11.6.45, S.4.

57) H.Schützler (248), S.236 (nach Parteiakten).

58) K.Schulze, Mag.Prot. 11.6.45, S.5.

59) Für die Fragen der bezirklichen Lehrerbildung wurde vorzugsweise die Protokollsammlung über Ausbildungs- und Fortbildungskurse im Bezirk Prenzlauer Berg (Juni 1945 bis November 1946) aus dem Privatarchiv des damaligen Bezirksschulrates Herrn Richard Schröter benutzt. - Daneben: Prot.Schulrätekonferenz lfd.

60) RdB Prot. 13.9.45 (siehe A.1/34, S.516). - Zur Mentalität der älteren Lehrerschaft vgl. M.G.Lange (157),S.35.

61) Chronik 1945-1946 (18) 1.11.45/1b. - Zur angelsächsischen Entnazifizierungspraxis in Berlin siehe Kap. 2.2.

62) Ibid. 28.2.46/8. Diese Entscheidungen entsprachen den Richtlinien für die Vereinheitlichung der Entnazifizierung des Alliierten Kontrollrats. Mit der Übernahme der ersten umfassenden Bestimmung, der Direktive 24 vom 12.1.46, als BK/O (46) 101a vom 26.2.46, durch die AKB wurde noch einmal auf das bereits ergangene Verbot hingewiesen (Be 9.3.46, S.5f.; Tsp 13.3.46, S.6); bestätigt in der Anweisung der AKB vom 21.3.47 an die Abt.f.Volksbildung (Dbl. III, Nr.9 vom 20.2.48).

63) RdB Prot. 19.10.45, S.9; 14.12.45, S.9f.; 21.12.45, S.2-9. Bei den im Laufe des Jahres 1947 auf alliierten Befehl gegründeten deutschen Entnazifizierungskommissionen waren erneut ca. 3000 Verfahren von Lehrern anhängig (Prot. Schulrätekonferenz 17.9.47, S.2; nach einer Mitteilung in: dnS Jg.3 (1948) H.11, S.31, im Jahre 1948 die gleiche Anzahl).

64) Kontrollratsdirektive 32 vom 26.6.46 als BK/O (46) 312 vom 31.7.46 für Berlin übernommen (in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.327, S.539).

65) "VO über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 3.9.45, § 9; O.Winzer, Mag.Prot. 3.9.45 (siehe A.1/28); E. Wildangel, in: NZ 5.10.45, S.3.

66) Übergangslehrpläne für die Volksschulen der Stadt Berlin, hrsg. vom Magistrat der Stadt Berlin, Berlin 1945, S.7. Dem Abbau der gesellschaftlichen Unterschiede zwischen den Schularten diente die Einführung der einheitlichen Dienstbezeichnungen: Lehrer, Schulleiter, Schulrat, wodurch vor allem die Titel "Studienrat" und "Rektor" wegfallen sollten (dazu: K.Schulze, Mag.Prot. 12.11.45,S.3; ergänz. Verordnungsentwurf zur VO vom 3.9.45, § 6, durch den Befehl der AKB vom 27.12.45 gebilligt (siehe A.1/28).

67) Übergangslehrpläne (283), S.5ff.; O.Winzer, RdB Prot. 13.9.45 (siehe A.1/34); E.Wildangel (A.1/65); Arthur Werner (Oberbürgermeister) in: Be 9.10.45, S.2. - Zu der in allen Teilen Deutschlands herrschenden Tendenz der schulpolitischen Reformbewegungen nach 1945, an die frühere Reformbewegung anzuknüpfen: Helmut Sienknecht: Der Einheitsschulgedanke, Weinheim/Berlin 1968, S.201ff., pass.; Franz Hilker: Die Schulen in Deutschland, Bad Nauheim 1954, S.87ff. Siehe auch A.1/103. - Kennzeichnend für die Lebendigkeit und Wertschätzung reformpädagogischer Überlegungen zu Fragen der Wissensvermittlung und der "Charakterformung": die Artikelserie "Stoff oder Methode?" in: dnS Jg.2(1947)H.1, S.1f.; H.7,S.6-9; H.8, S.5f.; H.10,S.4-7; H.11,S.6-8; H.12,S.5f.; H.12,S.7-9.

68) Übergangslehrpläne (283), S.6. - Die Einführung einer Fremdsprache von der AKB vom 27.12.45 genehmigt (siehe A.1/28).

69) Otto Winzer: "Die neuen Lehrpläne ... bauen auf die Lehrpläne der Weimarer Republik auf, enthalten aber wesentliche Änderungen, die nicht nur die Ausmerzung aller militaristischen und chauvinistischen Gedanken bezwecken, sondern durch die Hebung des Niveaus der Volksschule auch die künftige große Schulreform anbahnen sollen. In dieser Richtung liegt die Einführung einer Fremdsprache ab der 5. Klasse sowie von Geometrie, Algebra und Physik in den höheren Klassen. So erfolgt eine erste Abstimmung der Volks- und höheren Schulen aufeinander." (Ein halbes Jahr Berliner Magistrat (123), S.76)

70) Siehe Kap. 3.21.

71) W. Ulbricht (286), S.86; G.Uhlig (284), S.58.

72) O.Winzer in: Ein halbes Jahr Berliner Magistrat (123), S.76; Mitteilungen in: dnS Jg.1(1946)H.1, S.34; H.13, S.35; Tsp 9.1.46, S.4; Rolf Lüders: Die neuen Schulbücher, Pä Jg.2(1947)H.2, S.45-48; G.Uhlig (284),S.67.

73) Übergangslehrpläne (283), S.14,16,18,20,21.

74) Ibid., S.57.

75) Offizielle sowjetische Stellungnahmen: Ansprache des Oberstleutnant Sudakow am 8.6.45 und Befehl Nr.40 der SMV vom 25.8.45 und Ausführungsbestimmungen vom 20.9. 45 (siehe A.1/34 und 42). Vgl. S. 120.

76) Vgl. Befehl Nr.40 (siehe vor.A.), Abs.If. Die im Juli 1946 von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung herausgegebenen Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen des neuen einheitlichen Systems ließen jedoch - ähnlich den Berliner Übergangslehrplänen vom Oktober 1945 - kaum erkennen, in welcher Form die geforderte "demokratische Gesinnung in sozialistischem Geist" zum Ausdruck kommen sollte; sie erweckten den Eindruck eines mit neueren didaktischen Methoden organisierten zielstrebigen Lernens; in Deutsch mußte der traditionale Fächerkanon auffallen (dazu: M.G. Lange (157), S.80).

77) Das Verbot galt auch für das Schuljahr 45/46 (vgl. Übergangslehrpläne (283), S.5f.) und mangels alliierter Einigung im Erziehungskomitee weiterhin bis zu Beginn des Schuljahres 48/49. Für die sowjetische Besatzungszone wurde mit Befehl Nr.40 der SMV (Ausführungsbestimmungen) der Geschichtsunterricht ebenfalls verboten; er war ab 15.5.46 wieder erlaubt (G.Uhlig (284), S.93).

78) G.Uhlig (284), S.87f. Zum Gegenwartskundeunterricht in der Mark Brandenburg, die ihn als erstes Land der sowjetischen Zone im November 1945 zum Bestandteil des Lehrplans machte: Tsp 27.11.45, S.4; 12.2.46, S.6; dnS Jg.1 (1946)H.1, S.22.

79) Dazu kontinuierlich Diskussionen auf den Schulrätekonferenzen. - Von exemplarischem Informationswert: Bericht über eine Unterrichtsüberprüfung in einer Schule im sowjetischen Sektor durch Angehörige der sowjetischen Garnison und Maßnahmen gegen die beobachtete "faschistische Propaganda": Befehl Nr.13 des Chefs der Garnison und des Militärkommandanten der Stadt Berlin des sowjetischen Sektors vom 29.4.46 (in: H.Schützler (248), S. 75-77, nach Akten des Stadtarchivs Berlin). Zum Vorfall: Chronik 1945-1946 (18) 30.4.46/78. - Zum Selbstverständnis des "ideologischen Kampfes gegen die nazistische Ideologie": W.Ulbricht (285), S.571,pass.

80) Chronik 1945-1946 (18)31.1.46/95; 8.8.46/17; 1.9.46/1; 20.9.46/56. Tsp 22.9., 24.10.46 (vgl. A.1/77). Zu den Richtlinien: M.G.Lange (157), S.80f.

81) Sowjetischer Stadtkommandant, Generaloberst Bersarin, nach: Chronik 1945-1946 (18)8.6.45/34; Oberstleutnant Sudakow, Ansprache am 8.6.45 (siehe A.1/37); Mag.Prot. 11.6.45, S.7-9.

82) Mag.Prot. 11.6.45, S.7f.

83) Ibid., S.8.

84) Zuverlässige Darstellungen der Entwicklung: Zwanzig Jahre Religionsunterricht. Die Entwicklung der Christenlehre in Berlin von 1945 bis 1965 in Dokumenten, Berlin o.J., S.30f.; Gerhardt Giese: Die Schulpolitik der Evangelischen Kirche in Berlin, in: Mission draußen und drinnen, Berlin 1955, S.135-212/S.154-58 (Verf. seit 1946 im Dienst der Kirchlichen Erziehungskammer Berlin); ders., Die Kirche in der Berliner Schule. Mit drei schulpolitischen Denkschriften von D.Hans Lokies, Berlin 1955. - Aus katholischer Sicht: Paul Weber: Zwanzig Jahre Schule und Erziehung im Bistum Berlin (1930-1950), in: "Wichmann-Jahrbuch" 1953, S.109-24.

85) Dazu programmatisch: Otto Grotewohl: Wo stehen wir? Wohin gehen wir? Rede am 14.9.45, Berlin o.J., S.69f.; eine ähnliche Einschätzung auf Grund der gesellschaftspolitischen Übergangssituation bei dem einflußreichen Volksbildungsdezernenten Max Kreuzer (ebenfalls SPD) nach: Vo 26.9.45; auch die Referenten des Hauptschulamtes wandten sich ausdrücklich allein gegen die Aufnahme des Religionsunterrichts in den ordentlichen Lehrplan (Chronik 1945-1946 (18)27.10.45/85; Tsp 3.11.45, S.4).

86) Dazu insbesondere G.Giese (88), S.16-24, 36ff.,63f. sowie zahlreiche Beiträge auf den Schulrätekonferenzen.

87) Übergangslehrpläne (283),S.7. - Gestützt auf die grundsätzliche Stellungnahme der Fuldaer Bischofskonferenz zu Fragen der Schulerziehung (21.-7.8.45; vgl. Be 1.9. 45,S.2) ließ Kardinal Graf von Preysing am 20.10.45 in allen Kirchen ein Hirtenwort zu den katholischen Erziehungsansprüchen verlesen (i.Auszug in: Berlin. Quellen und Dokumente (20),Nr.318, S.524f.; vgl. Tsp 3.11.45,S.4). Zu jener Zeit forderte auch Bischof Dibelius in einer Kanzelabkündigung Religion als ordentliches Lehrfach (G. Giese (88), S.38). Der katholische Bischof wandte sich mit seinen Forderungen persönlich an die Alliierte Kommandantur (Chronik 1945-1946 (18)18.1.46/50). - Ausführliche Leserbriefaktion zugunsten des Religionsunterrichts in der nach amerikanischer Befragung bevorzugten Berliner Tageszeitung: Tsp 29.11.45; 1.,6.,8.,9.,11.,13. 12.45 (U.S.Lizenz, parteilich nicht gebunden).

88) G.Giese (88), S.32,36.

89) Die Schuldebatten des Magistrats beschäftigten sich fast oder ganz ausschließlich mit der Frage des Religionsunterrichts: siehe Mag.Prot. 11.6.45, 20.8.45; 15.10.45, 26.1.46, 31.1.46 (Top. in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.317, S.519-24; Nr.321, S.526-28; Nr.322, S.528-30); vgl. Chronik 1945-1946 (18) 24.10.45/72. Das Interesse an der Frage des Religionsunterrichts prägte die Materialauswahl zum Bereich Schulwesen in der offiziösen Sammlung: Berlin. Quellen und Dokumente (20) dergestalt, daß sich rund die Hälfte der einschlägigen Quellenstücke auf sie bezieht.

90) BK/O(46)63 vom 24.1.46; BK/O(46)159 vom 4.4.46 (in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.320, S.526; Nr.324, S.531f.); BK/O(46)63 lag ein gleichlautender Kontrollratsbeschluß vom 23.11.45 zugrunde. - Zum angelsächsischen Einspruch auch H.Schütz1er (248), S.238. Auf Grund der Kommandanturbefehle erließ der Magistrat: "Durchführungsbestimmungen für die Erteilung des Religionsunterrichts in Berlin" vom 6.5.46 (genehmigt als BK/O(46)273 vom 20.6.46, in: Dbl.III, Nr.11 vom 20.2.48), die bis zu den neuen Richtlinien vom November 1950 galten (siehe Kap. 5.23). - Vgl. Kap. 2.2, insbesondere S. 128f.

91) "VO über Schulaufsicht und Schulverwaltung" vom 3.9.45, § 13 (siehe A.1/28). Ergänzend erschien die "Verordnung über Privatunterricht auf Sondergebieten" vom 10.9.45, nach der die Erlaubnis für Privatunterricht aus politischen Gründen versagt werden konnte und durch die auch Nachhilfeunterricht an Schüler genehmigungspflichtig wurde (VOBl.Jg.1(1945)Nr. 14 vom 30.11.45).

92) Salvator-Schule, Franziskus-Oberlyzeum, Herz-Jesu-Schule, Canisius-Kolleg, Theresien-Oberlyzeum (sowjet.Sektor).

93) BK/O(46)77 vom 1.2.46 (in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.323, S.530f.); vgl. Be 5.3.46, S.4.

94) M.G.Lange (157), S.XLI (Einltg.A.R.L. Gurland).

95) Nach einer im März 1946 bekanntgegebenen Statistik gehörten von 230 Stadträten (einschl. stellvertr. Bürgermeister) 100 der KPD, 81 der SPD, 22 der CDU und 7 der LDP an, 20 waren parteilos (Chronik 1945-1946 (18) 16./17.3.46/53). In den folgenden Monaten verlagerte sich das Gewicht zu Ungunsten der SPD: Im Oktober 1946 gehörten 92 der 214 Stadträte der SED, 52 der SPD, 34 der CDU, 17 der LDP an, 19 waren parteilos; von den 20 Bürgermeistern zählten sich 10 zur SED, 4 zur SPD, 3 zur CDU, 1 zur LDP, zwei waren parteilos (G.Kotowski (145), S192).

96) Vgl. Aufruf vom 15.Juni 1945 zum Neuaufbau der SPD-Organisation (in: Dokumente zur parteipolitischen Entwick-

lung in Deutschland seit 1945, hrsg. und bearb. von Ossip K.Flechtheim, Bd.3, Berlin 1963,Nr.162,S.1-4; Begründungsrede des Vorsitzenden Otto Grotewohl zum Aufruf: An die Arbeit! in: ders., Im Kampf um Deutschland, Berlin 1948, Bd.1, S.7-12; ders., Wo stehen wir? Wohin gehen wir? (99); E. Gniffke (92), S.10,30; Kl.-P. Schulz (261), S.19-24; Albrecht Kaden: Einheit oder Freiheit. Die Wiedergründung der SPD 1945/46, Hannover 1964, S.37-39,74; Horst Duhnke: Stalinismus in Deutschland, Köln 1955, S.47,pass.; E. Richart (227),S.24f.; G.Kotowski (145),S.176.

97) Aufruf der Zentralkomitees vom 11.Juni 1945, in: Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55) Bd.3, Nr. 196, S.313-19. Umfassende Darstellung des "deutschen Weges zum Sozialismus" vornehmlich in bildungspolitischer Hinsicht: Rede von Anton Ackermann: Unsere kulturpolitische Sendung, in: Um die Erneuerung der deutschen Kultur. Erste zentrale Kulturtagung der Kommunistischen Partei Deutschlands, Berlin 3.-5.2.46. Stenographische Niederschrift, Berlin 1946.

98) Am 19. Juni 1945 Gründung eines gemeinsamen Arbeitsausschusses von KPD und SPD. Vereinbarung in: Karl Mahler: Die Programme der politischen Parteien im neuen Deutschland und ihre Stellungnahme zu den wichtigsten Tagesfragen, Berlin 1945, S.30f.; dazu: W.Ulbricht (286), S.290.

99) In: DVZ 13.6.45(Nr.1),S.1f.

100) Nach dem "Befehl Nr.2 des Obersten Chefs der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland" vom 10.6.45 (VOBl. Jg. 1(1945)Nr.3, S.10) waren allein "antifaschistische Parteien" gestattet, "die sich die endgültige Ausrottung der Überreste des Faschismus und die Festigung der Grundlagen der Demokratie und der bürgerlichen Freiheiten in Deutschland und die Entwicklung der Initiative und Selbstbetätigung der breiten Massen der Bevölkerung in dieser Richtung zum Ziel setzen." Gleiches galt für die Gründung von Gewerkschaften und Organisationen. Wie die Sowjets verstanden die westlichen Alliierten die Parteien als Organe der Umerziehung (vgl. E.Richert (227), S.30f.; Parteien in der Bundesrepublik, mit Beiträgen von Max Gustav Lange, Gerhard Schulz, Klaus Schütz et al., Stuttgart/Düsseldorf 1955, S.217).

101) Communiqué über die Gründung der "antifaschistischen Einheitsfront", in: K.Mahler (174), S.32-35. Zu den Konflikten in der Zusammenarbeit vgl. E.Krippendorff (148), S.161f. (Anhang, II. Dokumente).

102) M.G.Lange (157), S.36. So auch H.Herzfeld (A.1/23), S. 29; E.Richert (227), S.17f.; E. Säuberlich (237), S.75, pass. - Als frühes Beispiel für die bildungspolitische

Aktivität der Sozialdemokratie ist die Arbeit von Heinrich Schulz: Die Schulreform der Sozialdemokratie (1911, gedr.1919) zu nennen, in der die Affinität von linken Parteigruppierungen und pädagogischer Reformbewegung zum Ausdruck kommt.

103) Dazu: M.G.Lange (157), S.36f.; E.Säuberlich (237), S. 11f., pass. und E. Wendt (301), S.7, pass. insbesondere für den Bereich der sowjetischen Zone. - Bekannte Vertreter der pädagogischen Reformbewegung, die im Rahmen der neuen Verhältnisse ihre Ziele wieder aufnahmen: Wilhelm Blume (Wiedereröffnung der Schulfarminsel Scharfenberg im Oktober 1945, Begründer der Pädagogischen Hochschule), Dr. Heinrich Deiters (Erziehungswissenschaftler, Humboldt-Universität Berlin), Paul Oestreich(Volksbildungsdezernent im Bezirk Berlin-Zehlendorf, aktive Zusammenarbeit mit Ernst Wildangel, dem Leiter des Hauptschulamtes). - Vgl. A.1/67.

104) K. Schulze, Mag.Prot.3.9.45 (siehe A.1/28, S.513).

105) K. Schulze, Mag.Prot.10.9.45, S.10.

106) RdB Prot. 13.9.45 (siehe A.1/34, S.516).

107) Mag.Prot.4.5.46; 22.6.46; RdB Prot.16.5.46. Vgl. A.3/92.

108) Erste Proteste gegen die Zentralisierung: RdB Prot. 17.8.45, S.2f. "VO über Einstellung und Entlassung von Lehrkräften" vom 22.6.46 (Dbl.III, Nr.13 vom 20.2.48). Zu den Bemühungen um eine einheitliche Schulhelferausbildung vgl. Prot. Schulrätekonferenz 9.4.47, S.3.

109) Mag.Prot.3.9.45, S.6f.; 17.9.45, S.2f.; RdB Prot.4.1.46, S.5 (Otto Winzer); O.Winzer in: Ein halbes Jahr Berliner Magistrat (123), S.76f.; O.Winzer, E. Wildangel (311), S.22; E.Wildangel in: Be 20.10.45, S.8; M.Torhorst, ibid., 5.3.46, S.4; 19.3.46, S.4; dies. in: DVZ 15.11.45, S.3; dies. in: NZ 11.1.46, S.3.

110) Die Forderung der universitären Lehrerbildung vertrat neben KPD, SPD und LDP mit Nachdruck der "Verband der Lehrer und Erzieher", siehe Aufruf vom 21.8.45 (in: dnS Jg.1(1946)H.1, S.35). Die Lehrergewerkschaft, die sich als Sammelorganisation der 1933 aufgelösten Lehrerverbände verstand, übte unter der Leitung des Schulrats Richard Schröter, Anhänger der pädagogischen Reformbewegung, Mitglied der SPD, bald beachtlichen Einfluß auch in der allgemeinen Reformdiskussion aus, zumal ihr so einflußreiche Schulpolitiker wie Wildangel und Oestreich angehörten.

111) Mag.Prot. 17.9.45, S.2f.

112) K.Schulze, Mag.Prot. 3.9.45, S.7.

113) Dazu zählten auch identische Einrichtungen der Schulhelferausbildung gemäß: "Vorläufige Richtlinien" vom 11.6.45, Abs.4e; Befehl Nr.40, Abs.1e (Siehe A.1/42). - Die Vorbehalte der westlichen Alliierten sind quellenmäßig nicht überzeugend zu belegen (siehe Kap.2, Anm.26). Die im ganzen positive Darstellung des Berliner Plans zur Lehrerbildung in der von der amerikanischen Militärregierung in München redigierten "Allgemeinen Zeitung" vom 30.9.45 (abgedr. in: "Die Sammlung" Jg.1(1945/46), S.255f.) ist vermutlich eher als Aufforderung an konservative Bestrebungen in der bayerischen Schulpolitik und in dem grundsätzlichen Bemühen um eine universitäre Lehrerbildung zu sehen.

114) Vgl. DVZ 20.12.45, S.1; Mo 19.12.45, S.2.

115) "Aufruf des Blocks der antifaschistisch -demokratischen Parteien des Landes Sachsen und der Landesverwaltung Sachsen vom 20. Dezember 1945 zur Gewinnung von Neulehrern", in: Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (57), S.344f. Diese Auswahlgesichtspunkte traten in allen einschlägigen Veröffentlichungen und Verlautbarungen hervor; so u.a.: Walter Ulbricht in einer Rede vor KPD-Funktionären, ibid., S. 313-19; ders. (285), S.569; Wilhelm Pieck in: Unsere kulturpolitische Sendung (202), S.22; Heinrich Deiters: Heranbildung von Neulehrern, dnS Jg.1(1946)H.1, S.14f. (das Thema wurde in fast jeder Nummer behandelt).

116) BK/O(46)109 vom 28.2.46 (Dbl.III, Nr.10 vom 20.2.48). Ebenso: "Maßnahmen zur Vorbereitung von Volksschullehrern in der sowjetischen Zone Deutschlands" bekanntgegeben am 24.12.45, in: Befehle des Obersten Chefs der SMV (9), S.55.

117) Chronik 1945-1946 (18) 23.12.45/69e; Mag.Prot.23.12.45.

118) RdB Prot. 4.1.46, S.5; BK/O(46)31 vom 11.1.46 (Chronik 1945-1946 (18) 11.1.46/27).

119) Vgl. Mag.Prot. 24.8.46, S.3.

120) Prot. Schulrätekonferenz 17.10.46, S.6-8.

121) O.Winzer, E. Wildangel (311), S.21.

Kapitel II

1) Es wird durchgängig der Begriff re-education (oder Umerziehung verwandt, obwohl er mit dem Auslaufen der ersten repressiven Phase der Besatzungspolitik häufiger durch die Begriffe re-orientation und reconstruction ersetzt wurde. Wenn sich auch darin merklich die Absicht spiegelte, auf die Verhaltensänderung jedes einzelnen Deutschen zu verzichten und statt dessen für Chancen und produktive Ansätze der Demokratisierung in den vorgefundenen Gesellschaftsverhältnissen zu sorgen, so bleibt doch weiterhin in den offiziellen und offiziösen Äußerungen der Begriff re-education als Bezeichnung dieser Praxis ebenfalls in Gebrauch.

2) Helen Liddell: Education in Occupied Germany. A Field Study, in: Helen Liddell, Bogdan Suchodolski, Edmond Vermeil: Education in Occupied Germany, Paris 1949, p. 97-148,146.

3) Die westdeutsche erziehungs- und schulgeschichtliche Literatur widmet dem historischen Problem der Umerziehung in Deutschland und den darin enthaltenen Bedingungen von Schulreformen überhaupt nur wenig Aufmerksamkeit. In den Lexika und in den meist gelesenen Standardwerken wird es nicht diskutiert (Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Hermann Groothoff und Martin Stallmann, Stuttgart 1961; Pädagogik, hrsg. von Hermann Groothoff, Frankfurt a.M. 1964; Wilhelm Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik, 9.Aufl. Stuttgart 1967; Lexikon der Pädagogik, Herder-Verlag, Freiburg, 4. Aufl. 1964 f. - Albert Reble: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1962; Die Pädagogik im 20. Jahrhundert, hrsg. von Wolfgang Scheibe, Stuttgart 1960; allein Theodor Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart, 2.Aufl. Stuttgart 1960, S.433,weist auf das Problem hin). - Demgegenüber wird es in der DDR weit ausführlicher untersucht (gegenwärtig richtungsgebend: Geschichte der Erziehung, hrsg. von Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer, 8. Aufl. Berlin 1967, S.665ff. - und Beiträge im "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" Jg.1 (1960)ff). - Einen Überblick über Ziele und Realisierungschancen der alliierten Umerziehung in Deutschland aus persönlich geprägter Sicht gibt Erich Weniger: Die Epoche der Umerziehung 1945-1949, in: "Westermanns Pädagogische Beiträge" Jg.11(1959)H.10, S.403-10; H.12, S.517-25; Jg.12 (1960)H.1, S.9-13; H.2, S.74-79. - Einen auch für die Erziehungsgeschichte bemerkenswerten Ansatz bietet Caspar Schrenck-Notzing: Charakterwäsche, 5.Aufl. Stuttgart 1965, der das amerikanische Projekt der Umerziehung aus der Anwendung der Psychoanalyse sowie anthropologischer, sozialpsychologischer und psychologischer Forschungsergebnisse ableitet und detailliert, allerdings stark polemisch, praktischen Auswirkungen in Deutschland nachgeht.

4) Harold Zink:American Military Government in Germany, New York 1947, p.130 ff.,147-156, pass. Ders., The United States in Germany, 1944-1955, Princeton, N.J., 1957, p.193ff. (Der Verfasser war als Historiker und Politologe vor Beendigung des Krieges leitender Mitarbeiter in der deutschen Sektion des amerikanisch-englischen Oberkommandos, nach der Kapitulation an der Reorganisation der deutschen Exekutive beteiligt. Seine dezidierte Bewertung der amerikanischen Deutschland-Politik, im besonderen seine Kritik an einer für ihn unzureichenden re-education-Politik schmälern nicht den hohen Informationswert seiner Darstellungen). Michael Balfour (6), S.345,pass. (die Arbeit, die in der Reihe "Survey of International Affairs" des "British Royal Institute of International Affairs" erschien, verbindet in authentischer Weise wissenschaftliche Forschungsergebnisse des Autors mit Erfahrungen als Mitglied der britischen Besatzungsregierung in Deutschland, 1945-47). Lucius D. Clay (40), S.315,pass. (der im Ganzen optimistische und positive Tenor der Darstellung ist weitgehend durch die Zielsetzung des Militärgouverneurs der amerikanischen Besatzungsregierung in den Jahren 1947-49 geprägt, ist aber durch die umfassenden Ausführungen über die amerikanische Deutschland-Politik von dokumentarischem Wert). John Gimbel: The American Occupation of Germany. Politics and the Military, 1945-1949, Stanford, California, 1968 (eine außerordentlich materialreiche, quellenkritische Untersuchung; die Schulpolitik wird allerdings nur kurz, hier die Berliner Situation gar nicht behandelt). H. Liddell (166), p.104ff., 117f.; R.H. Samuel, R.Hinton Thomas: Education and Society in Modern Germany, London 1949, p.180.

5) Edmond Vermeil: Les Alliés et la Rééducation des Allemands. Notes sur la Rééducation en Zone Française, in: H. Liddell, B.Suchodolski, E.Vermeil: Education in Occupied Germany, Paris 1949, p.23-69; M.Balfour (6), S.346; H.Liddell (166), p.111ff.; Franz L.Neumann: Die Umerziehung der Deutschen. Das Dilemma des Wiederaufbaus, dSJh Jg.1(1946/47)H.19/20, S.292-95, H.21/22, S.329f./S. 292. Percy W. Bidwell: Reeducation in Germany. Emphasis on Culture in the French Zone, in: "Foreign Affairs" (New York) Vol.27(1948/49)No.1, p.78-85; Gerhard Lütkens: Französische Dokumente über Deutschland (August 1945 - Februar 1947), in: "Europa-Archiv" Jg.9(1954)14.Folge, S.6743-56.

6) Occupation of Germany. Policy and Progress, 1945-46, Washington D.C.1947, p.62. Die Zusammenfassung stammt zwar nicht aus der Planungsphase vor der deutschen Kapitulation, scheint aber den Tenor der damaligen Überlegungen wiederzugeben. Charakteristisch erscheint die geringe Klarheit der Begriffe re-education und Demokratisierung, die auch später niemals eine strenge oder ver-

bindliche Interpretation erfuhren (siehe H.Zink (318), p.147f.; E.Vermeil (289), p.41,pass.; J.Gimbel (91),p. XII,226,245,pass.).

7) Davon abweichend: E.Deuerlein (50), S.79: Die Besatzungsbehörden der westlichen Alliierten verstanden unter "'reeducation' ... vor allem zwei Aufgaben, die Beeinflussung der deutschen Öffentlichkeit mit dem Ziel, dadurch auf das deutsche Volk in seiner Gesamtheit erzieherisch einzuwirken und die Neuordnung des deutschen Erziehungswesens, das sie für die deutsche Fehlentwicklung verantwortlich machten."

8) H.Zink (318), p.151f.,159,pass.

9) Ibid., p.147,149f. - Forderung der Entnazifizierung auch des Erziehungswesens von seiten der amerikanischen Regierung bereits im April 1945 verbindlich festgelegt: Directive to Commander in Chief of United States Forces of Occupation Regarding the Military Government of Germany. JCS 1067, April 1945,No.4c, No.14b (in: Germany 1947-1949. The Story in Documents, Washington D.C.1950, p.21-33). Fast gleichlautend die spätere alliierte Übereinkunft auf der Potsdamer Konferenz: Berlin (Potsdam) Conference, July 17-August 2,1945. Protocol of the Proceedings, No.6,No.7 (ibid., p.47-57).

10) Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der amerikanischen Erziehungskommission, München o.J.(1946), S.9,27. - Zum Einheitsschulgesetz der sowjetischen Zone (Mai, Juni 1946), dessen Entstehung und Praxis mit großer Aufmerksamkeit verfolgt wurden, hieß es an offizieller Stelle: "The political significance, then of the Einheitsschule system lies in the fact that it contributes directly to breaking down the caste system of German society." (School Reform in the Soviet Zone, in: "Information Control. Intelligence Summary", No.61(23.9.46), p.4-6/p.6). - Dabei wurde stets der Zusammenhang mit dem deutschen Militarismus unterstrichen, so auch in: Occupation of Germany (187), p.63, Ann.36: "The purpose of this reform is to eliminate the traditional caste basis of the German school system which accorded special privileges to the upper classes and thus fostered an aristocratic and militaristic society and outlook." (Occupation of Germany (187), p.63, Ann.36). - Henry P.Pilgert: The West German Educational System (HICOG), o.O.1953, p.3.

11) H.Zink (318), p.147f.; ders. (319), p.193f.

12) H.Zink (318), p.148.

13) JCS 1067, April 1945, No.6, No.14 (siehe A.2/9).

14) Ibid., Nr.14b.

15) Nach ausführlicher Darlegung der Entnazifizierungsgrundsätze wurde knapp vermerkt: "7.)German education shall be so controlled as completely to eliminate Nazi and militarist doctrines and to make possible the successful development of democratic ideas." (Protocol of the Proceedings, siehe A.2/9).

16) H.Pilgert (204), p.55; H.Zink (318), p.150; A Four Year Report (225), p.102.

17) Vgl. S. 87f. Alonzo G.Grace: Education, in: Edward H. Litchfield et al.: Governing Postwar Germany, Ithaka (N.Y.) 1953, p.439-68, p.458,466. (Der Autor war 1948-50 Leiter der Abteilung "Education and Religious Affairs" der amerikanischen Militärregierung und stellt diese Förderung demokratischer Ansätze aus eigener Sicht als maßgeblichen Bestandteil der Umerziehung dar, wiewohl es sich hier allein um eine der unterschiedlichen Umerziehungstendenzen handelte). Auf demokratische Ansätze in Deutschland wird ebenfalls ausdrücklich hingewiesen in: Erziehung in Deutschland (67), S.31,pass.; H.Pilgert (204), p.4f.; H.Liddell (166), p.98. Im Gegensatz dazu ignorierte die französische Umerziehungsplanung die sozial- und liberal-demokratische Tradition in Deutschland und stellte sich auf die Übertragung französischer Denkweisen und Institutionen ein (siehe A.2/5).

18) H.Pilgert (204), p.55.

19) L.D.Clay (40), S.318.

20) Chronik 1945-1946 (18), 8.2.46/22.

21) M.Balfour (6), S.356; H.Pilgert (204), p.10.

22) L.D.Clay (40), S.323.

23) F.L.Neumann (184), S.292.

24) In einer während des Krieges entstandenen Schrift zur Umerziehung hieß es: "All efforts to re-educate the Germans will fall on barren ground unless they call forth response from within the Germans themselves ... German re-education requires first of all the co-operation of the Germans themselves." (Aus: H.Liddell (166), p.105) - Dazu: H.Zink (318), p.149: "... It was never the policy of the Educational Section to take over the job of direct education. From the very beginning it was recognized that it would be unwise both from a practical and a psychological standpoint for the Allies to attempt the direct reeducation for the Germans."

25) P.H.Bidwell (26), p.78; E.Vermeil (289), p.57,pass.; H.Liddell (166), p.112ff.

26) Der angelsächsisch-sowjetische Gegensatz im bildungspolitischen Bereich wird in dem der Verf. zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterial - sowohl in der laufenden Berichterstattung wie in retrospektiven Berichten, z.B.: Four Year Report (225) und L.D.Clay (40) - nur summarisch, als Abwehr gegen totalitäre Ansätze, abgehandelt (am differenziertesten: "Information Control. Intelligence Summary" 1945ff.). Diese Quellenlage ermöglicht nur, die angelsächsische Umerziehung in Berlin in Grundzügen und in einigen Aktionen, nicht aber das praktische Vorgehen so kontinuierlich detailliert zu erfassen, wie es z.B. J.Gimbel für die Marburger Verhältnisse vorgenommen hat (John Gimbel: A German Community under American Occupation. Marburg 1945-1952, Stanford, California, 1961).

27) Siehe Kap.1.2, insbes. A.1/28 und S.69f.

28) Dazu: M.Balfour (6), S.266-75; J.Gimbel (91) pass. Einen Versuch, unter pädagogischen Gesichtspunkten die Wirkung der angelsächsischen Entnazifizierung auf die Deutschen zu bestimmen, unternimmt E.Weniger (302), insbesondere H.10, S.404-07. Seine persönlichen Beobachtungen und weitreichenden Folgerungen betreffen hauptsächlich die westlichen Zonengebiete und gelten nicht vollends für Berlin; sie gehen des weiteren von einem spekulativen Interesse an den Chancen der Umerziehung aus, das in der vorliegenden historischen Arbeit zugunsten nachweisbarer Zusammenhänge zurücktritt.

29) Siehe Kap. 1.3, insbes. S. 80f.

30) JCS 1067, No.14c (siehe A.2/9). - Für das pragmatische Vorgehen in den Ländern der amerikanischen Zone aufschlußreich: "Information Control. Intelligence Summary", No.7 (24.8.45) und No.28 (26.1.46). - Die mangelnde Kenntnis der deutschen Schulverhältnisse fiel bei den Amerikanern stärker ins Gewicht als bei den Engländern, die mit den deutschen Bedingungen besser vertraut waren und über eine größere Anzahl von Erziehungsbeauftragten verfügten (H.Liddell (166), p.119). Dazu auch: H.Zink (318), p.265; ders. (319), p.200f., 209.

31) Botschaft des Oberbefehlshabers der britischen Besatzungstruppen in Deutschland, Feldmarschall Montgomery: "Erziehung auf neuer Basis", in: "Der Berliner" 25.8.45, S.1 (mehrmals abgedr.).

32) In: A Four Year Report (225), p.101, wird angesichts des von den kommunistischen Funktionären Paul Wandel, Otto Winzer und Ernst Wildangel kontrollierten Volksbildungsamtes als notwendig hervorgehoben, eine weniger einseitige politische Aufsicht zu etablieren. - Vgl. Kap.1.6.

33) Siehe A.1/28.

34) Siehe Kap. 1.5. Zu dieser Haltung hat auch die in Meinungsbefragungen gewonnene Feststellung beigetragen, daß der Religionsunterricht zwar nicht so stark wie in der amerikanischen Zone, jedoch auch in Berlin mehrheitlich befürwortet wurde: 92% der Befragten wünschten Religionsunterricht in der Schule, 59% befürworteten ihn als Pflichtfach; amerikanische Zone: 97%; 85%. (Attitudes Toward School, in: "Information Control. Weekly Review", No.54 (10.8.46), p.6).

35) Siehe A.2/15.

36) Beryl R.McClaskey: The History of U.S.Policy and Program in the Field of Religious Affairs under the Office of the U.S. High Commissioner for Germany (HICOG), o.O.1951, p.If., 14-17; L.D.Clay (40), S.338f. - Auswirkungen kirchlicher und religiöser Auffassungen auf die Schulpolitik wurden dadurch bestärkt, daß die Bereiche Erziehung und religiöse Angelegenheiten in einer Abteilung vereinigt waren und so einem aktiven kirchlichen Vertreter wie Colonel Knappen als Ressortleiter weite Einflußmöglichkeiten gegeben waren (sein allerdings recht pessimistischer Erfahrungsbericht: And Call It Peace, Chicago 1947). - Die Pflege der religiösen Erziehung als Bestandteil des Schullebens wurde von der englischen Militärregierung wiederholt in ihrer Tageszeitung "Der Berliner" vertreten (u.a. 25.8.45).

37) B.McClaskey (178), p.19, 26f.

38) Erziehung in Deutschland (67), S.21. - L.D.Clay (40), S.338; F.L.Neumann (184), S.329.

39) Siehe A.1/90. Dazu: M.Balfour (6), S.353, 374; R.H.Samuel, R.H.Thomas (239), p.165 f. Von amerikanischer und englischer Seite wurde mit dieser Lösung der Frage des Religionsunterrichts das weitergehende Ziel verfolgt, den Deutschen Gelegenheit zu geben, das Verhältnis zwischen Staat und Kirche selbständig zu regeln. Dazu: Memorandum des Leiters der Abteilung für religiöse Angelegenheiten bei der amerikanischen Militärregierung, Colonel M.M. Knappen, vom 2.1.46, in: B.McClaskey (178), p.98ff.

40) Einspruch im alliierten Erziehungsausschuß am 19.11.45 (nach: H.Schützler (248), S.239, Beleg: Stadtarchiv Berlin, Rep.104, Nr.74); Ablehnung der Gesetzentwürfe des Hauptschulamtes vor Beginn des Schuljahres 46/47: siehe Tsp 27.7.46, S.2; Chronik 1945-1946 (18), 21.8.46/50d; 2.9.46/6. Zu den Entwürfen: H.Schützler (248), S.232; Prot. Schulrätekonferenz 8.8.46, 19.9.46.

41) Charakteristisch für diesen Aspekt der frühen Besatzungspolitik sind die zahlreichen Berichte über die äußeren Schulverhältnisse in der britischen Tageszeitung "Der Berliner" und im "Weekly Information Bulletin" der U.S. Militärregierung.

42) Henry P.Pilgert: The Exchange of Persons Program in Western Germany (HICOG), o.O. 1951, p.7; H.Zink (318), p.145; A.Grace (94), p.459.

43) Occupation of Germany (187), p.63f.

44) Dazu: H.Zink (319), p.194,200; J.Gimbel (91), p.246, 250f.,pass.

45) J.Gimbel (91), p.XII,110,226,229f.,249.

46) Besonders hervorgehoben von M.Balfour (6), S.350 und L.D.Clay (40), S.335.

47) Long-Range Policy Statement for German Re-education, June 5, 1946. State-War-Navy Coordinating Committee, No.269 (in: Germany 1947-1949 (86), p.541f. Dort heißt es: "The elimination of Nazi and militaristic doctrines and practices and the permanent exclusion of objectionable persons from posts of influence" ... will continue to be the concern of Military Government. "At the same time, a program for the reconstitution of German cultural life has been initiated.") - Die offizielle Revision der JCS-Weisung 1067 vom April 1945 erfolgte durch die JCS-Weisung 1779 vom 11. Juli 1947 (Germany 1947-1949 (86), p.34-41).

48) Long-Range Policy Statement, No.5d (siehe vor.A.).

49) Occupation of Germany (187), p.64; B.McClaskey (178), p.19; M.Balfour (6), S.350; H.Pilgert (204), p.18,22. Detaillierte Berichte über die genauen Auswahlkriterien, über die Anwendung von psychologischen Tests und über Schulungskurse in: "Information Control. Intelligence Summary" 1945ff.,pass. - Als Berater der amerikanischen Militärregierung in erziehungspolitischen Fragen u.a. Fritz Karsen, der im Jahre 1946 an amerikanischen Plänen für die Einrichtung einer pädagogischen Hochschule in Berlin mitarbeitete; Erich Hylla und Franz Hilker, am Aufbau der Pädagogischen Arbeitsstelle Wiesbaden maßgeblich beteiligt (dazu: Günther Böhme: Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen, Stuttgart 1967). E.Weniger (302) betont das Interesse der Pädagogen Theodor Litt, Erich Nohl, Eduard Spranger auch Alfred Webers an den Umerziehungsbemühungen und kritisiert die Besatzungspolitik, die jenen keine selbständigen Kompetenzen einräumte (H.10, S.405f.; H.2, S.11). Dahingehend auch: C. Schrenck-Notzing (247), S. 106ff.,pass.; J.Gimbel (90), S.20f.,207ff.,pass.

50) H.Liddell (166), p.128f.; M.Balfour (6), S.347; E.Weniger (302), H.1, S.9-13. Kennzeichnend für die begrenzte Reforminitiative sind die im Informationsorgan der britischen Besatzungsregierung gegebenen Berichte über das

bestehende deutsche Schulwesen (u.a.: German Secondary Schools, in: "Monthly Report of the Control Commission for Germany, British Element", Vol.3, No.6, June 1948, p.19-21).

51) In dieser frühen Wendung von allein ausschlaggebender Entnazifizierung und Informationskontrolle zu positiver Aufbauarbeit ist ein spezifischer Zug der Berliner Umerziehungspraxis zu sehen (J.Gimbel (90) stellt für Marburg mit etwas schematischer Begründung die Wendung für den Beginn des Jahres 1948 fest (p.226ff.), in seiner jüngsten Arbeit (91), p.247,pass., berücksichtigt er weit mehr die vorangegangenen Reformansätze, die z.T. durch individuelle Initiativen von Besatzungsmitgliedern ohne Direktiven begonnen hatten.

52) L.D.Clay (40), S.317f.

53) Chronik 1945-1946 (18) 26.2.46/74.

54) Mitteilungen in Tageszeitungen, in dnS und mündlichen Berichten nahestehender Beobachter zufolge wurde die Auswahl der Persönlichkeiten nicht nach festen Richtlinien vorgenommen, blieb jenen die Wahl der Vortragsthemen überlassen und förderten die Regierungen der USA und Großbritanniens die Reisen nach Deutschland je nach finanziellen Mitteln und zur Verfügung stehenden Persönlichkeiten.

55) M.Balfour (6), S.351.

56) L.D.Clay (40), S.315. - Dieser aktive Ansatz in der re-education-Politik stärkte den Einfluß der "Information Control Division" auch im Bereich der Erziehungspolitik, ohne daß indessen - wie kritisch vermerkt wurde - die Programme der Informations- und Erziehungsabteilung sorgfältig koordiniert wurden (H.Zink (318), p.160f.; H.Liddell (166), p.122; J.Gimbel (91), p.246ff.).

57) H.Pilgert (204), p.3, pass.; M.Balfour (6), S.357.

58) A Four Year Report (225), p.101.

59) Youth Organisations in Berlin, in: "Information Control. Intelligence Summary", No.47(22.6.46), p.4-12; H.Liddell (166), p.123ff.,145. - In Berlin wurde als erste Jugendorganisation im August 1947 die sozialdemokratische Gründung "Falken" zugelassen, im Oktober d.J. folgte die SED-Organisation "Freie Deutsche Jugend". - Der Begriff der "direkten Aktion",mit dem M.Balfour (6), S.345f., 358, die sowjetische und die französische Umerziehungsstrategie kennzeichnet, ist in dem einzigen Falle der Jugendarbeit auch auf die amerikanische re-education-Arbeit anzuwenden, da hier Initiative und Durchführung bei amerikanischen Besatzungsangehörigen lagen. Außer-

halb dieses Bereichs kann in Anlehnung an den von F.L. Neumann (184) verwandten Begriff der "indirekten Herrschaft" von der "indirekten Aktion" der Umerziehung gesprochen werden.

60) M.Balfour (6), S.357. - L.D.Clay (40), S.338.

61) F.L.Neumann (184), S.292.

62) Erziehung in Deutschland (67). Eine Kurzfassung mit den wichtigsten erziehungspolitischen Empfehlungen in den USA am 12.10.1946 publiziert (Occupation of Germany, p.216-20). Vollständige Veröffentlichung: Report of the United States Education Mission to Germany (Department of State, Publication 2664, European Series 16), Washington D.C.1946.

63) Diese enge Verbindung wurde ausdrücklich damit begründet, daß die "Wiederherstellung" des deutschen "Kultur- und Bildungslebens" erst nach der Befriedigung basaler Lebensbedürfnisse möglich sei, also "von dem umfassenden politischen und wirtschaftlichen Wiederaufbau" abhänge (Erziehung in Deutschland (67), S.11).

64) Basic Principles for Democratization in Germany: Control Council Directive No.54, June 25, 1947 (in: Germany 1947-1949 (86), p.550; für Berlin übernommen: BK/O(47)205 vom 20.9.47, in: AKB. Amtsblatt der Alliierten Kommandantura, Berlin 1947, S.8f.). - Die Alliierten hatten sich bemüht, "unter den in den Zonen bereits sichtbaren Strömungen den höchsten gemeinsamen Faktor herauszufinden" (M.Balfour (6), S.354), und dabei eindeutige Vereinbarungen über die äußere Schulorganisation erreicht, während sie die divergierenden Interpretationen pädagogischer Ziele ("civic responsibility", "democratic way of life" u.a.) in der sowjetisch-marxistischen und der liberal-demokratischen Auffassung auf westlicher Seite nur scheinbar durch sprachliche Übereinkünfte in Einklang brachten. - Siehe auch A.4/4.

65) Erziehung in Deutschland (67), S.30.

66) Ibid., S.28.

67) Der Gesichtspunkt der historischen Kontinuität ausführlich berücksichtigt in der JCS-Weisung 1779 vom 11.7.47: "Your Government does not wish to impose its own historically developed forms of democracy and social organization on Germany and believes equally firmly that no other external forms should be imposed." (Germany 1947-1949 (86), p.35; No.5c)

68) In der Beurteilung der Schulverhältnisse in Berlin wurden in dem Bericht in erster Linie die Schwierigkeiten behandelt, zwischen den Alliierten Einigkeit in pädagogischen Fragen zu erzielen, wo die Auffassungen über die

Erziehung und Demokratie unvereinbar waren (Erziehung in Deutschland (67), S.29)..

69) Vgl. Stellungnahme des Erziehungsbeauftragten der amerikanischen Militärregierung, Major Paul Shafer (Chronik 1945-1946 (18) 10.8.46/24). In der sehr positiven Beurteilung des Einheitsschulgesetzes der sowjetischen Zone in: "Information Control. Intelligence Summary" No.61 (siehe A.2/10), wird kein grundsätzlicher Unterschied zwischen der achtjährigen und der sechsjährigen Grundschule gesehen; wohl in Unkenntnis der scharfen bildungspolitischen Differenzen zwischen den Parteien wird auf unwesentlich voneinander abweichende pädagogische Standpunkte verwiesen. Zugleich wird das Hauptaugenmerk auf die zu erwartende Art der Durchführung gerichtet. - Positive Beurteilung des Ansatzes zur Egalisierung der Bildungschancen im sowjetzonalen Schulgesetz bei M.Balfour (6), S.352; R.H.Samuel, R.H.Thomas (239), p.173.

70) Der Kommissionsbericht empfahl angesichts des Berliner Erziehungswesens, "die amerikanische Auffassung von Lehren und Lernen, von Unterrichtsmethoden und pädagogischer Verwaltungsarbeit und von Freiheit in Wort und Schrift unter den gegebenen Umständen zu vertreten". (Erziehung in Deutschland (67), S.29)

71) Ibid., S.30,21.

72) A.Grace (94), p.458,456. - H.Liddell (166), p.121, hebt diese Zielsetzung als besonderes Kennzeichen der amerikanischen Umerziehungspolitik - auch gegenüber der britischen - hervor.

73) M.Balfour (6), S.346.

74) Erziehung in Deutschland (67), S.8.

75) Dazu: H.Zink (318), p.265; ders. (319), p.202f.; J.Gimbel (91), p.240-43, 247,249f.; E.Weniger (302), H.12, S.517-25. Der Historiker Wolfgang J.Mommsen bezeichnete in einem Rundfunkvortrag im NWR, 16.5.69, das amerikanische Konzept der Demokratisierung als Erziehungsdiktatur; vgl. A.3/77 und A.4/4. - Die Absicht nachdrücklicher Einflußnahme in der erziehungspolitischen Planung des Jahres 1947 niedergelegt: OMGUS-Telegramm 10.1.47 an die Abteilung für Erziehung und religiöse Angelegenheiten (in: Dokumente zur Schulreform in Bayern, bearb. von Hans Merkt, München 1952, S.53. Erläuterung des OMGUS-Telegramms vom 10.1.47 in dem Vortrag eines Vertreters der amerikanischen Militärregierung, Dr.John W. Taylor, am 19.2.47 (ibid., S.54-59). Gesetzliche Festlegung der Richtlinien in: Long-Term School Reform Programs, Military Government Regulations, Title 8, March 14, 1947. Part 1, General Section A, General Policies for Education No.8-100. 1,2,3. Part 2, Administration of Education. Section A, Control of Education No.8-201.

1,2 (in: Germany 1947-1949 (86), p.541,545-47). Die Richtlinien machten die Neuordnung der Schule von der Billigung der amerikanischen Bildungsoffiziere abhängig, die die Berücksichtigung der grundlegenden Prinzipien des amerikanischen Erziehungsprogramms voraussetzte. - School Reform Proposals (Submission of Long-Term Reform Plans by the Four Laender to Military Government), Jan.1948 (ibid., p.556). - Synopsis of Military Government Directives on School Reform: Excerpt from Report of Military Governor, April 1948 (ibid., p.548f.).

76) Siehe A.2/30.

77) Dem entsprach die positive Beurteilung des amerikanischen Kommissionsberichts von seiten der SED und SPD (u.a. Rudolf Söhring: Erziehung in Deutschland, Pä, Jg.2 (1947) H.4, S.51-55; Erich Thaus: Kritik am Erziehungsprogramm, dSJh Jg.1 (1946/47)H.5/6, S.92f.(vgl. A.3/123). Ebenfalls im Grundsätzlichen zustimmend gegenüber den amerikanischen Erziehungsforderungen die Kommentare in dem Verbandsorgan "Die Lehrergewerkschaft" Jg.1 (1947)f.

78) Konferenz von Erziehungsministern der britischen und der amerikanischen Zone in Wiesbaden im Dezember 1946 (R.H. Samuel, R.H.Thomas (239), p.166). - Konferenz von amerikanischen und deutschen Erziehungsfachleuten aus der amerikanischen Zone und Berlin in München im Januar 1947 (dnS Jg.2 (1947)H.3, S.35). - Zu den schulpolitischen Anweisungen siehe A.2/75.

79) Die Tatsache, daß die Direktive 54 die Frage des Religionsunterrichts nicht erwähnte, wurde von Vertretern der Linken als Bestätigung ihrer Forderung nach konsequenter Trennung von Schule und Kirche ausgelegt.

80) Die im Gesetz vorgesehene Nichtanerkennung von Privatschulen wurde indes durch Einspruch der Amerikaner in der AKB rückgängig gemacht ("OMGUS Monthly Report" No. 36, June 1948, in: Germany 1947-1949 (86), p.561). - Außerdem wurde die organisatorische Vereinigung der Oberschule (9.-12. Schuljahr) und der Berufsschule (anschließend an das 9. Schuljahr) verfügt (ibid.).

81) Basic School and Curriculum Organization, March 14, 1947, Title 8-302. In: Germany 1947-1949 (86), p.547.

82) Fundamental Principles: Summary Submitted by the Director, Education and Cultural Relations Division (OMGUS), Berchtesgaden Conference, Oct.7-12, 1948 (ibid., p.542ff.).

83) Chronik 1945-1946 (18) 21.5.47/52.

84) Richtlinien in: Pä Jg.3(1948)H.2, S.46. Dazu: H.Pilgert (204), p.56.

85) H.Pilgert (204), p.23; A Four Year Report (225), p.103.

86) Postwar Changes in German Education. US.Zone and U.S.Sector Berlin (HICOG, Education Branch), o.O.1951, pp.IV-V.

87) Im Zusammenhang mit dieser Tendenz verschärfte sich der Vorwurf der "Amerikanisierung", die eine verläßliche und langfristige Umorientierung erschwere (siehe A.2/75).

88) Die Befragungen wurden von der Information Control Division, Opinion Surveys Branch, OMGUS, Berlin, z.T. in Zusammenarbeit mit der Erziehungsabteilung, durchgeführt. Im Rahmen der Meinungsforschung, die die U.S.Militärregierung 1945 in Gang setzte, nehmen die einschlägigen Befragungen einen sehr geringen Raum ein gegenüber den Untersuchungen zur politischen Moral der Deutschen und auch gegenüber dem der Schule benachbarten Bereich, der Mentalität Jugendlicher und der Jugendarbeit. - Für die Frage der Umerziehung von ihren Anfängen bis zur endgültigen Anerkennung des Berliner Schulgesetzes im Jahre 1948 liegen folgende Berichte zum Bereich des Schulwesens vor (siehe Quellen- und Literaturverzeichnis Nr.2.8):
No.12, 28.6.46. Attitudes of Some Bavarian School Children.
No.61, 12.6.47. Some Attitudes Toward the School-System in Wuerttemberg-Baden.
No.66, 27.9.47. German Attitudes Toward Corporal Punishment (American Zone, American and British Sector of Berlin).
No.95, 25.2.48. Appraisal of the Content of Education and Educational Facilities in Berlin (Western Sectors) and Stuttgart.
Nr.126, 29.6.48. Religious Instruction in the Schools. A Review of Opinion in the US. Zone, Bremen, and the Western Sectors of Berlin (Study made in April 1948).

89) Diese und folgende Angaben: No.95. Die Studie galt in erster Linie der Einschätzung des Geschichtsunterrichts, im besonderen des unter der amerikanischen Militärregierung noch immer geltenden Verbots, ihn zu erteilen. Der Fragenkatalog ging indes weit über den begrenzten Anlaß hinaus.

90) No.61.

91) No.61, No.95.

92) Diesem Gesichtspunkt wird in den Meinungsumfragen (No. 12, No.95) und in der Literatur (u.a. H.Liddell (166), p.119,143f.) große Bedeutung beigemessen.

93) Vgl. No.75, 28.10.47. What Berliners Expect from the London Conference. No.76, 29.10.47. German Attitudes Toward the Four Occupying Powers.

Kapitel III

1) Erste publizistische Stellungnahmen: A. Ackermann: Demokratische Schulreform, DVZ 6.10.45, S.3; Hermann Bachmann: Die deutsche Volksschule, ibid. 14.10.45, S.7. Zu A.Ackermann: E.Gniffke (92), S.32f. - R.Weimann: Unsere kulturpolitischen Aufgaben, Vo 18.8.45, S.1f. R.Weimann blieb ein Vertreter der gemeinsamen Politik von KPD und SPD und beteiligte sich an führender Stelle an der Kulturpolitik der neugegründeten SED (auf dem Vereinigungsparteitag, 19./20.4.46, berichtete er als Mitglied des Zentralausschusses der SPD über die Kulturarbeit; vgl. A.3/40). - Der Wunsch, über Differenzen hinweg eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu befestigen, bestimmte auch zahlreiche von Kommunisten und Sozialdemokraten gemeinsam verfaßte Aktionsprogramme örtlicher Parteileitungen in der sowjetischen wie auch der amerikanischen und der britischen Besatzungszone (Dokumente der Kommunistischen Partei Deutschlands 1945-1956. Vorwort Max Reimann, Berlin 1965, Nr.2,5,6,7,12 u.a.; Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (57), S.235f. - Dazu: Parteien in der Bundesrepublik (196), S.159f.). Die in nahezu allen Aufrufen vertretene Forderung nach einer Schulreform erschöpfte sich bezeichnenderweise in dem Anspruch, daß die neue Schule "forschrittlich" und "antifaschistisch" zu sein habe.

2) M.G. Lange (157), S.42 Anm.61, S.47 Anm.67. - Protokolle der Arbeitsgemeinschaften für Schulhelfer im Bezirk Prenzlauer Berg 1945/46, in denen Kreuziger leitend tätig war (Privatbesitz Richard Schröter). - Kreuziger war von der Notwendigkeit einer von der KPD und SPD gemeinsam getragenen Schulreform so sehr überzeugt, daß er sich tatkräftig für gemeinsame Aktionen eingesetzt und später auch die Vereinigung der KPD mit Teilen der SPD unterstützt hat.

3) R.Weimann (A.3/1).

4) M.Kreuziger nach dem Bericht in: Vo 26.9.45, S.3.

5) A.Ackermann (A.3/1).

6) "Aufruf zur demokratischen Schulreform vom 18.10.45", DVZ 21.10.45, S.1, und in: Vo 21.10.45, S.2; auch in: Demokratische Schulreform. Bericht über die gemeinsame Kundgebung der KPD und SPD am 4. November 1945 in Berlin, Berlin o.J., S.38-40 (Anhang). - Dazu: DVZ 28.10.45, S.1; TäR 6.11.45, S.2.

7) 12.-20.Jan.1946. Berichte in allen Berliner Tageszeitungen auch im "Tagesspiegel", der den Aufruf zur "demokratischen Schulreform" und die Schulkundgebung am 4.11.45 nicht erwähnt hatte (vgl. Tsp 13.7.46, Beibl.).

8) Ausführliche Darstellung derartiger Aktualisierungen: Otto Winzer: Pestalozzi als Zeitgenosse, Berlin/Leipzig 1946 (Rede in der Pestalozzi-Woche gehalten); Richard Schröter: Im Geiste Pestalozzis, dnS Jg.1(1946) H.3, S.14f.; Kurt Wehner: Pestalozzi zu seinem 200. Geburtstag, ibid. H.1.,S.6-9. Für den Nachweis der ideologischen Interpretation ist jetzt vor allem heranzuziehen: Adalbert Rang: Der politische Pestalozzi, Frankfurt a.M.1967.

9) Vgl. DVZ 14.10.45, S.7 und 15.11.45, S.3. Zur Initiative in den Bezirken: Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (57), S.106. - Mit dem Beginn des regulären Schulunterrichts wurden gleiche Werbekampagnen wie in Berlin in den Ländern der sowjetischen Zone veranstaltet. Führend traten KPD und SPD im Land Sachsen mit einem Aufruf vom 30.10.45 hervor, in dem sie konkrete Pläne für die Entnazifizierung und für die Erneuerung des Lehrkörpers, für neue Lehrpläne und Schulbücher vorlegten (Aufruf ibid., S.239-41).

10) "Die Zeitung ... soll unser Erziehungsziel verständlich machen. Sie soll dem Lehrer, vor allem dem Neulehrer, und allen, die sich heute mit der Schule unmittelbar beschäftigen, mit Rat und Tat zur Seite stehen." (Paul Wandel: Der neuen Schule entgegen, dnS ("Blatter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung") Jg.1(1946)H.1 (Jan.), S.3).Wie in den Presseorganen von KPD und SPD wurde in der Zeitschrift "die neue Schule" in schulpolitischen Fragen Berlin und die sowjetische Zone einheitlich behandelt (kennzeichnend dafür die redaktionelle Einleitung: Karl Sothmann: Die neue Schule - unser aller Werk, ibid.H.1., S.4-6 (der Autor war Hrsg.der Zeitschrift; er hatte zugleich eine leitende Stellung im Hauptschulamt inne).

11) Die folgende Analyse der "demokratischen Schulreform" stützt sich im wesentlichen auf die Beiträge in den beiden genannten pädagogischen Zeitschriften, die damals in Berlin die einzigen auf diesem Gebiet waren - die westlichen Alliierten hatten noch keine lizensiert -, auf die genannten Organe von KPD und SPD, auf die von den beiden Parteien herausgegebenen einschlägigen Broschüren sowie auf erste Buchveröffentlichungen (von Heinrich Deiters u.a.), die meist in Zusammenarbeit mit der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung entstanden. Diese Literatur wird von 1945 bis zu der offiziellen Interpretation der Schulgesetze für die Länder der sowjetischen Zone vom Juni 1946, die aus der "demokratischen Schulreform" hervorgegangen waren, in: Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule, Berlin/ Leipzig 1947, verfolgt (im Mai 1947 unter führender Mitarbeit von Max Kreuziger redigiert). Nach M.G.Lange (157), S.46f.,pass., sind die "Grundsätze" als Abschluß der ersten Phase pädagogischer und schulpolitischer Entwicklung

mit dem Hauptgewicht in den Jahren 1945/46 anzusehen, die durch eine relative Offenheit gegenüber historischen Bindungen, unterschiedlichen, meist reformpädagogisch orientierten Auffassungen und eine noch nicht aggressiver Sprachregelung unterworfene Erziehungstheorie gekennzeichnet war. Dazu aus sowjetisch-kommunistischer Sicht: Eberhard Heubach: Die "Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule" - ein grundlegendes Dokument beim Aufbau der antifaschistisch-demokratischen Einheitsschule, in: "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" Jg.5/6(1965/66), S.273-96.

12) Aufruf vom 5. Juli 1945, in: Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55),Bd.2, Nr.123a, S.269-71 (Punkte 10 u.12).

13) Wilhelm Külz: Die deutsche Volksschule, Mo 17.10.45, S.1f. (als ein Grundsatzartikel aufgenommen in die Werbeschrift: Vorwärts und aufwärts. Wege und Ziele der Liberal-Demokratischen Partei, Berlin 1945, S..46-49).

14) Demokratische Schulreform (259), S.33-36. Die Ausführungen von Külz zum demokratischen und liberalen Staat und zu einer von Fichte inspirierten Bildungsidee gingen jedoch wohl unter in der Abstimmung über den Aufruf der KPD und SPD vom 18. Oktober und in dem abschließenden Gesang des Liedes "Brüder, zur Sonne, zur Freiheit!" - Zur bildungsgeschichtlichen Tendenz der LDP auch E. Krippendorff (148), S.71.

15) G.Kotowski (145), S.185, spricht Külz ab, eine selbständige Politik geführt zu haben - ein Urteil, das eine gewisse Bestätigung durch die wenig kritische Stellung der LDP zur Schulreformkampagne erfährt, vgl. o.V., Eine pädagogische Notwendigkeit - die neuen Schulbücher für die Einheits-Aufbauschule in der russischen Besatzungszone, Mo 17.10.45, S.2 und den Bericht über die Weimarer Delegiertentagung der LDP, Febr. 1946: o.V., Kultur im neuen Staat, ibid. 7.2.46, S.5f.

16) Über die Propaganda für die Reform im Okt. und Nov. 1945 wurde in dem Parteiorgan der CDU "Neue Zeit" und im "Tagesspiegel" nicht berichtet. Am 4.11.45 fanden in einzelnen Bezirken von Kirchen und CDU organisierte schulpolitische Veranstaltungen statt (im Bezirk Zehlendorf zum Thema: "Elternwille und Religionsunterricht").

17) Aufruf zur Gründung des "Kulturbundes", in: Manifest und Ansprachen, gehalten bei der Gründungskundgebung des Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands am 4. Juli 1945, Berlin o.J., S. 4-9; Heinz Willmann: Zwei Jahre Kulturbund, Berlin 1947, S.5-8; E.Gniffke (92), S.55-57. Auch der Leiter der Abteilung für Volksbildung, Otto Winzer, gehörte zu den Gründungsmitgliedern.

18) Aufruf des "Kulturbundes" (A.3/17), S.7f.

19) Dem kam die allseitige Erfahrung entgegen, daß die sowjetische Besatzungsmacht seit Anfang an großzügige finanzielle und politische Hilfen für die Wiederbelebung des kulturellen Lebens bot (dazu: E.Gniffke (92), S.55f.); so waren auch Oestreich und selbst ein politisch verhältnismäßig unabhängiger Schulreformer wie Wilhelm Blume zu einer sehr positiven Einschätzung der Rolle der Sowjetunion bei der kulturellen Erneuerung geneigt. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Forderung im Gründungsaufruf zu sehen, es müsse "das deutsche Volk mit den kulturellen Errungenschaften aller Nationen, vor allem auch mit denen der Sowjetunion" bekannt gemacht werden (Aufruf des "Kulturbundes" (A.3/17), S.8).

20) Ibid.

21) Wiedergegeben in: H.Willmann (309), S.26-33 (nicht genau dat.); in einigen Auszügen ebenfalls bei Gerd Friedrich: Der Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands, Köln 1952, S.124.

22) H.Willmann (309), S.33,141; M.G.Lange (157), S.274.

23) J.Naas, in: Um die Erneuerung der deutschen Kultur (66), S.55-67.

24) O.Grotewohl (99), S.68. Paul Wandel: Die demokratische Einheitsschule - Rückblick und Ausblick. Rede auf dem pädagogischen Kongreß Leipzig, September 1947, Berlin/Leipzig o.J., S.7. - Wilhelm Külz: "Nur ein selbstgewollter und nicht von außen befohlener Umschulungsprozeß kann und wird einen grundlegenden Wandel herbeiführen." (Bildung und Menschentum, Mo 28.10.45, S.1f.).

25) Heinrich Deiters: Der deutsche Lehrer vor der Welt. Rede bei der ersten Lehrerkundgebung des "Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands" am 21.11.45, Berlin 1946, S.7.

26) Otto Grotewohl: Der Weg zur Einheit und zum Wiederaufbau Deutschlands. Rede auf dem pädagogischen Kongreß, Berlin, August 1946, in: O.Grotewohl (98), S.223-39/S.235.

27) Aufruf des "Kulturbundes" (A.3/17), S.6.

28) Heinrich Deiters: Die wichtigsten Mittel der Jugenderziehung, in: ders., Neue Jugend, neue Schule, Berlin 1947, S.10.

29) Probleme der Lehrerschaft. Diskussionsbeitrag, in: Um die Erneuerung der deutschen Kultur (66), S.137-140/S.138; Robert Alt: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule, Pä Jg.1(1946)H.1, S.12-22/S.12.

70) H. Deiters (A.3/28), S.11.

71) Paul Wandel: Zur Demokratisierung der Schule. Rede auf dem pädagogischen Kongreß Berlin, August 1946, in: ders. Reden zur Kulturpolitik, Berlin 1947, S.19-45/S.41. - Wandel: Paul Wandel im einem Vortrag auf einer Lehrerversammlung in Berlin-Charlottenburg am 19.7.46, nach: dnS Jg.1(1946)H.12, S.7f.

72) P.Wandel, ibid., S.25. - Nachdrückliche Hinweise auf die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen des Jahres 1918: A.Ackermann (A.3/2); ders. in: Demokratische Schulreform (174), S.14; P.Wandel nach: o.V., Die Pädagogentagung in Berlin, dnS Jg.2(1947)H.10, S.1-4/S.2.

73) R.Alt (A.3/29), S.22.

74) Wilhelm Heise: Einleitende Ansprache in der Pressekonferenz anläßlich der Bekanntgabe des Schulgesetzes, in: Ein Jahr Arbeit und die Rolle des Lehrers in der deutschen demokratischen Schule, Berlin 1946, S.37-45/S.38f. Dr. Wilhelm Heise, Leiter der Schulabteilung in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, zählte - ähnlich H. Deiters - zu den Vertretern einer mit marxistischem Gedankengut weiterentwickelten Reformpädagogik (vgl. M.G.Lange (1971), S.241,244). - Fremse zur "humanistischen Erziehungsarbeit": ders., Grundfragen der Pädagogik in der neuen demokratischen Schule. Rede auf dem pädagogischen Kongreß in Berlin, 16.8.1946, Berlin/Leipzig 1946, S.3; P.Wandel (A.3/31), S.19,38f.; o.V., Die Demokratisierung der deutschen Schule, Ps Jg.1(1946)H.1, S.5-12/S.5. - Die "Bewußtheit" nennt A.R.L.Gurland (M.G.Lange (157) Einleitung) als eine der "drei Fassaden" des totalitären Systems neben der Fassade der "Wissenschaftlichkeit" und der der "Persönlichkeitsbildung" (1946,S.XVI). - Vgl.S. 196f.

75) Nach: Die deutsche Reformpädagogik, hrsg. von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki, Bonn/München 1962, Bd.II, S.38-40/S.40; ibid., S.28-38/S.31.

76) W.Heise (111), S.2.

77) Probleme der Lehrerschaft (A.3/29), S.13f.

78) W.Ärmutiger: Um die Schulreform. Diskussionsbeitrag, in: Für die Erneuerung der deutschen Kultur (68), S.84-84/S.81.

79) Karl Ellrich: Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und die Reform des ländlichen Schulwesens, in: Ein Jahr Arbeit... (121), S.15-24/S.15. Ellrich, aus der pädagogischen Reformbewegung kommend, übernahm 1946 das Referat Grundschulen in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (nach: M.G.Lange (157), S.37). - Vgl. A.3/34.

40) Dieser oft verwandte Begriff wurde so wie der des Antifaschismus (vgl. Kap. 1.3) nirgends scharf abgegrenzt; nach E.Gniffke (92), S.55, bezeichnete er die Gesamtheit von Arbeiterschaft, Bauernschaft, Kleinbürgertum, mittlerem Bürgertum und die Intelligenz. Zur bildungspolitischen Förderung der Arbeiterklasse bzw. der Werktätigen: O.Grotewohl (99), S.103; M.Kreuziger, in: Demokratische Schulreform (259), S.26ff.; W.Piesk, A.Ackermann (202), S.15,35; Richard Weimann: Kulturpolitischer Bericht des ZA, in: Der 40. Parteitag der SPD, 19./20. April 1946, Berlin 1946, S.53; O.Winzer, E.Wildangel (311), S.41.

41) Diese häufige Formel wurde auch in das "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule", § 1, übernommen (gleichlautend für die Länder der sowjetischen Zone, Juni 1946).

42) Die häufig verwandten Epitheta für "Demokratie" und "Humanismus" (oder "Humanität") wie: wahr, neu, real, kämpferisch, streitbar sollten den gegenüber früherem Verständnis veränderten Inhalt der alten Begriffe betonen und zugleich zum Ausdruck bringen, daß sich jede Gesellschaft eine eigene Begriffssubstanz schaffe; dazu: o.V., Die Demokratisierung der deutschen Schule (A.3/34), S. 10; Heinrich Deiters: Die Grundlagen des realen Humanismus, in: ders., Pädagogische Aufsätze und Reden, Berlin/Leipzig 1957, S.368-80/S.377 (zuerst erschienen in: "Studium Generale" Jg.1(1948)H.7). - Eine prägnante Gegenüberstellung der Humanitätsbegriffe in der damaligen pädagogischen Diskussion: Hubert Becher: Bildungsbestrebungen der Gegenwart, Bonn 1947, S.8-11.

43) H.Deiters (siehe vor.A.), S.375,379,pass. Der kollektive Maßstab bei der Ausbildung der Persönlichkeit hatte Eingang in ein offizielles Erziehungsprogramm erstmalig in der Sowjetunion gefunden; in den "Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule vom 16.10.1918" hieß es: "Die sozialistische Erziehung vereinigt das Streben zur Bildung von Kollektiven mit differenzierter Individualisierung und führt dazu, daß die Persönlichkeit Stolz über die Entwicklung ihrer gemeinnützigen Fähigkeiten empfindet." (nach: Das Erziehungswesen der Sowjetunion, hrsg. vom Seminar für Vergleichende Erziehungswissenschaft der P.H. Berlin, in: "MUND" Jg.7(1956)Nr.73, S.69.- Im Wortlaut abweichend in: Die sowjetische Erziehungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, hrsg. und erl. von Oskar Anweiler und Klaus Meyer, Heidelberg 1961, S.81)

44) Demokratische Schulreform (259), S.14f.

45) A.Ackermann, ibid., S.18ff.; ders. (A.3/1); J.Naas, in: Um die Erneuerung der deutschen Kultur (66), S.52f.; W. Külz (A.3/13). - In diesem Zusammenhang betonten die Reformvertreter von KPD und SPD, daß auch kein Anspruch auf einen atheistisch und materialistisch ausgerichteten Unterricht erhoben werde.

46) A.Ackermann, in: Demokratische Schulreform (259), S.18.

47) J.Naas, in: Um die Erneuerung der deutschen Kultur (66), S.58f.

48) Georg Wolff: Aufstieg der Tüchtigen, Mo 20.12.45,S.1f./ S.1.

49) U.a. W.Heise (111), S.10; A.Ackermann sprach bezeichnenderweise von dem Grundsatz: "freie Bahn den Befähigten" (ders. (A.3/1); Demokratische Schulreform (259), S.15f.). Zum positiven, optimistischen Menschenbild der auf Marx zurückgreifenden Pädagogik: siehe M.G.Lange (157), S. 281. - Vgl. S.170,A.3/43.

50) K.Sothmann (A.3/10), S.5; Walter Wolf: Falsche pädagogische Auffassungen, dnS Jg.1(1946)H.10, S.5f./S.5.

51) G. Wolff (A.3/48), S.1.

52) J.Naas (A.3/23), S.60. Ebenso: K.Sothmann (A.3/10), S.5.

53) Siehe A.3/8; betont kritisch gegenüber der Einschätzung der gesellschaftlichen und der individuellen Erziehungsbedingungen bei Pestalozzi: Robert Alt: Utopie und Wirklichkeit im Werke Pestalozzis, Pä Jg.1(1946)H.3, S.1-15. - Die Reformvertreter hoben ausdrücklich hervor, daß sich in ihrem Konzept gesellschaftlich orientiertes Lernen und gesellschaftsnützliche Leistung stets mit der Ausbildung individueller Anlagen und Wünsche vereinbarte und keineswegs bloßer volkswirtschaftlicher Notwendigkeit entspreche. (So expl. W.Heise (111), S.5,pass.; die dialektische Interpretation des Lernprozesses wird jedoch auch hier nicht systematisch reflektiert). Der manipulative Charakter der Reformpolitik läßt jedoch an der konfliktlosen Identifikation zweifeln und wiederum die seit dem 19. Jahrhundert im deutschen Schulwesen vorherrschende hohe Bewertung fremdbestimmter Leistung vermuten; grundsätzlich zu diesem Fragenkomplex: Carl-Ludwig Furck: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Bergstr. 1961.

54) K.Sothmann (A.3/10), S.5.

55) K.Sothmann: Zu einigen Grundfragen der Pädagogik der neuen Schule, in: Ein Jahr Arbeit ... (121), S.25-29/S.27.

56) M.Kreuziger, in: Demokratische Schulreform (259), S.26ff.

57) Dazu: Ibid.; Übergangslehrpläne für die Volksschulen der Stadt Berlin (283), S.7; Georg Wolff: Beruf und Berufsschule, Mo 3.3.45, S.1f.; Richard Fuchs: Die Berufsschule im Rahmen der neuen demokratischen Schule, in: Ein Jahr Arbeit ... (121), S.30-36; O. Winzer, E.Wildangel (311), S.42. - Der weiter bestehende "Dualismus

zwischen Berufsschule und allgemeinbildender Schule auf der Oberstufe" wurde von entschiedenen Reformvertretern wie H. Deiters und P.Oestreich allein als notwendiger Kompromiß angesichts der bestehenden Berufsorganisation akzeptiert (nach: o.V., Die Pädagogentagung in Berlin (A.3/32), S.3).

58) A.Ackermann, in: Demokratische Schulreform (259), S.14, 16; ders. (A.3/1). Im "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" wurde entsprechend die "Systematik und Wissenschaftlichkeit des Unterrichts" postuliert (§ 4); dazu: Ernst Hadermann: Einheitsschule und Leistungsschule, ND 25.6.46, S.3; W.Heise (111), S.6.

59) M.Kreuziger, in: Demokratische Schulreform (259), S.28; H.Deiters: Die Schulreform von 1946, ND 4.6.46, S.2; o.V., Die Demokratisierung der deutschen Schule (A.3/34), S.10; O.Winzer, E.Wildangel (311), S.40. - Zur positiven angelsächsischen Beurteilung siehe A.2/69.

60) Vgl. Denkschrift der Berliner Universität und der Akademie der Wissenschaften vom November 1945 zur "demokratischen Schulreform" (gek.in: dnS Jg.1(1946)H.3, S.8-10). - Die Reformvertreter sahen sich schon jetzt veranlaßt, Besorgnissen um die altsprachliche Bildung entgegenzutreten, die in der Berliner Reform später eine ausschlaggebende Rolle spielen sollten (siehe unten Kap. 3.42; Kap.4.23; Kap. 5.24); zur Diskussion von 1946: Reinhold Lehmann: Vertiefte Ausbildung in alten Sprachen? dnS Jg.1(1946)H.6, S.5-7; Paul Hildebrandt: Der Lateinunterricht in der Einheitsschule, ibid. H.12, S.10-12; Wilhelm Heise: Zum Gesetz zur demokratischen Erneuerung des deutschen Schulwesens, ibid. H.4, S.3-5/S.5; ibid. H.9, S.25.

61) "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" §3b,c. Dazu: O.Winzer, E.Wildangel (311), S.35; Johannes Lang: Die demokratische Einheitsschule, Leipzig 1946, S.18f. - Ausführlich und grundsätzlich zur Bedeutung der Reformpädagogik in der Schulreform der sowjetischen Zone: M.G. Lange (157), S.192f. (zum Kursunterricht), S.286f.,pass. Vgl. A.1/67. - Daß es sich bei der Einführung des Kursunterrichts um ein Zugeständnis der Vertreter eines prinzipiell gleichen Bildungsangebots für alle gehandelt hatte, zeigte sich, als der Kursunterricht nach zweijähriger Praxis abgeschafft wurde mit der Erklärung, daß man den Landschülern weniger Möglichkeiten für Kursunterricht bieten könne als Stadtschülern und daß der Kursunterricht frühzeitig Differenzierungen der Schülergruppen einführte, die erst nach Abschluß der gemeinsamen Grundstufe gesellschaftlich verantwortet werden könnten; dazu: Karl Ellrich: Die Entwicklung des Grundschulwesens in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945, in: Die deutsche demokratische Schule im Aufbau, hrsg. von der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der

sowjetischen Besatzungszone, Berlin/Leipzig 1949, S.9-17/ S.14; M.G.Lange (157), S.193,pass. - Zur breiten Bedeutung der Kursdifferenzierung in der späteren Berliner Reform siehe Kap. 5.24.

62) Heinrich Deiters: Die Aufgabe und Stellung des Lehrers in der demokratischen Schule, in: Ein Jahr Arbeit ... (121), S.3-14/S.8. Ebenso: W.Heise (111), S.9. - Dieser Funktion wurden auch die im Juli 1946 erschienenen Lehrpläne für die sowjetische Zone untergeordnet; dazu: Karl Süthmann: Kritik des Vorurteils. Bemerkungen über die Lehrpläne, dnS Jg.1(1946)H.11, S.3f.; Erwin Marquardt: Neue Lehrpläne, ibid., H.8, S.9f. Zum Erziehungsauftrag des Geschichtsunterrichts: Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Geschichte, hrsg. von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, Berlin/Leipzig 1946, S.3(Einleitung); dazu: Ernst Hadermann: Über Aufgabe und Methode des Geschichtsunterrichts in der demokratischen Schule, Pä Jg.1(1946)H.2, S.29-35, auch in: dnS Jg.1(1946)H.10, S.3-5). Der Autor, ein Studienrat, hatte in der Sowjetunion im "Nationalkomitee Freies Deutschland" mitgearbeitet (vgl. S.57f).

63) Vgl. Paul Wandel im Vorwort zu den Lehrplänen vom Juli 1946 (siehe vor.Anm.); Ziel und Methode der neuen demokratischen Schule. Bericht der pädagogischen Konferenz in Weimar am 4.7.46, Weimar 1946. Vgl. A.1/67.

64) Nach M.G.Lange (157), S.265ff.,273,pass.

65) Redaktionelle Vorbemerkung zum "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule", dnS Jg.1(1946)H.4, S.5. So auch: Wilhelm Heise (A.3/34), S.37; dazu: Tsp 5.6.46, S.3.

66) Zum Geleit. Gedanken zum ersten pädagogischen Kongreß in Berlin, dnS Jg.1(1946)H.7, S.3. Der im August 1946 in Berlin von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung veranstaltete Kongreß war u.a. als eine Gelegenheit geplant, angesehene und politisch einflußreiche Reformpädagogen vor der Öffentlichkeit ihre Zustimmung zum "demokratischen" Reformkonzept bekunden zu lassen, u.a. Paul Oestreich, Wilhelm Blume, Dr.Franz Schramm (hessischer Minister für Kultur und Erziehung), Dr. Adolf Grimme (niedersächsischer Volksbildungsminister); vgl. dnS Jg.1(1946) H.8, S.5-8.

67) O.Grotewohl (99), S.103f. Kurz zuvor hatte Grotewohl K.J. Germer, ebenfalls Mitglied des ZA,im Hinblick auf einen von Germer entworfenen Aufruf kritisiert, in dem es hieß: "Deutschland besitzt ... die Pflicht, das große Bindeglied zwischen den Nationen des Nordens und Südens, des Ostens und Westens zu sein." Grotewohl wies auf eine Übereinkunft des ZA hin: "Danach sind wir im Prinzip nicht die Vermittlung zwischen zwei Systemen, sondern vielmehr geht unsere wirtschaftliche und politische Entwicklung nach dem

Osten. Schwierig ist nur, dafür im gegenwärtigen Augenblick die taktisch tragbare Formel zu finden." (Nach A. Kaden (135), S.182 Anm.407). - In der KPD war die Orientierung an der Sowjetunion unumstritten. - Vgl. A.1/37; A.3/19.

68) H.Deiters (46), S.5f., pass.

69) A.Ackermann, in: Demokratische Schulreform (259), S.18. Zu den Versuchen von Erziehungswissenschaftlern in der Berliner Universität und um die Redaktion der Zeitschrift "Pädagogik",unter Berücksichtigung marxistischer Auffassungen die Erziehungssysteme östlicher sowie westlicher Länder systematisch zu analysieren siehe M.G. Lange (157), S.269ff.,pass.

70) Im ersten Jahrgang der "neuen Schule" (1946) behandelten von 18 Beiträgen über Erziehungssysteme des Auslands 11 die sowjetische, 4 die amerikanische Erziehung, je ein Beitrag die Schule in Dänemark, in Schweden und in Bulgarien. - Von hohem Informationswert dagegen: Heinrich Deiters: Die Schulpolitik in Deutschland. Ein kritischer Vergleich, ibid. Jg.1(1946)H.14, S.4-6; Paul Hildebrandt: Der Stand der Schulreform in der englischen und amerikanischen Zone, ibid., H.7, S.7-9.

71) Dazu: R.Weimann (A.3/40), S.49; o.V., Die Pädagogentagung in Berlin (A.3/32); E. Heubach (112), insbesondere zur dogmatischen Position von Paul Oestreich: S.276, 280f.

72) Friedrich Engels: Grundsätze des Kommunismus (1847), gek.in: Quellen zur Geschichte der Erziehung (216), S. 242f./ S.242.

73) Ibid., S.242f. - Dahingehend auch: Karl Marx: Genfer Resolution (1866), zit.in: G. Hohendorf (117), S.139f.

74) A.Ackermann (A.3/1). - Charakteristisch die Formulierung von Stadtrat Winzer in einer Radioansprache an die Berliner Schuljugend am 19.11.45: "Heute ist nur der ein guter Sohn unseres Volkes, der mit Fleiß und Ausdauer lernt, lernt und noch einmal lernt." (In: Ein halbes Jahr Berliner Magistrat (123), S.139-42/S.142).

75) O.V., Die Pädagogentagung in Berlin (A.3/32), S.2.

76) Zur sowjetischen Schule stalinistischer Prägung: Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917(27) Dok.52,54,56, 60,64,67; Das Erziehungswesen der Sowjetunion (68), S.10,20f.,pass.

77) Im Hinblick auf diese politische Praxis Stalins wird seine Herrschaft auch als "Erziehungsdiktatur" bezeich-

net (u.a. Werner Hofmann: Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konflikts, Frankfurt a.M. 1967, S.17,pass.) - ein Begriff, der das System des "antifaschistischen Aufbaus" von 1945/46 ebenfalls traf. - Vgl. A.2/75.

78) W.Ulbricht, nahh E.Gniffke (92), S.33; zu den schulpolitischen Konsequenzen: G.Uhlig (284), S.42. - Vgl. A.3/1. Zu den praktischen Problemen der Schulpolitik unter dem Aspekt der einheitlichen Aktion der "Arbeiterklasse" s.Kap. 1.6.

79) Kurt Schumacher: Konsequenzen deutscher Politik. Aufruf Sommer 1945, in: Turmwächter der Demokratie, hrsg. von Arno Scholz und Walther G.Oschilewski, Berlin 1953,Bd.2, S.25-50/S.44f.

80) Die vielseitige Literatur enthält nur wenige schulpolitische Hinweise: A.Kaden (135), S.16-21, S.181-256; Kl.-P.Schulz (261), S.45-198, Dokumentenanhang S.305-67; E. Gniffke (92), S.91,129f.,173f.; Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), S.25-41; H.Herzfeld (A.1/23), S.18f.; H.Duhnke (60), S.54-67; G.Kotowski (145), S.177-79; Jahrbuch der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1946, hrsg. vom Vorstand der SPD, Göttingen 1947, S.114; SPD-Jahresbericht 1946-1947, hrsg. vom Landesverband der SPD Groß-Berlin, Berlin o.J.(1947), S.7f.

81) Partei-offizielle Überlegungen erst belegt für den 3. Landesparteitag der SPD, 1.und 2.Tg., 17./18.8.46 und 14.9.46 (dieses Protokoll wie alle im folgenden angeführten Protokolle: SPD-Landesverband Berlin, Archiv, maschinenschriftl.).

82) Dr.Otto Ostrowski (kommunalpolitischer Sekretär beim ZA der SPD), 1.LPT der SPD, Bezirk Berlin, 25.11.45, Prot. S.44. Dahingehend auch: Bericht von Gustav Klingelhöfer auf der Sechziger-Konferenz von KPD- und SPD-Funktionären am 20./21.12.45, gek.in: Der neue Kampf um Freiheit. Briefe und Dokumente Berliner Sozialisten, hrsg. vom Research Department der American Association for a Democratic Germany, New York o.J., S.48-50.

83) Adolf Dünnebacke: Programmatische Erklärung auf dem Parteitag der neu begründeten SPD, Bezirk Berlin, 7.4.46, Prot. S.32; Franz Neumann (Vors.): Berlin und die deutsche Politik, Referat auf dem 3.LPT, 1.Tg., 18.8.46, Prot. S.3.

84) "Politische Leitsätze der SPD" (beschl. auf dem Parteitag Hannover, 11. Mai 1946), in: Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55) Bd.3,Nr.166, S.17-23/S.20. - Dazu: Siegfried Nestriepke: Freiheit des geistigen Lebens, SD 17.8.46, S.3. (Der Autor war angesehener Kultur-

politiker in der SPD-Opposition, im Dez.1946 wurde er als Nachfolger Winzers zum Stadtrat für Volksbildung gewählt; vgl. S. 249.

85) K.Schumacher: Programmatische Erklärung vom 5.Okt.1945, in: Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55), Bd.3, Nr.163, S.4-8.

86) O.V., Zum pädagogischen Kongreß in Berlin, SD 21.8.46, S.1f./S.1. So auch Kurt Schumacher: Das Referat im Berliner Poststadion, Berlin 1946, S.9.

87) Erich Thaus: Zerstörung und Neubau der Schule, dSJh Jg.1(1946/47)H.1/2, S.29. (Dr. Thaus hatte 1945 für die Deutsche Zentralverwaltung f.Volksbildung gearbeitet, wurde dann Schulrat im Bezirk Charlottenburg).

88) Gemäß einer Urabstimmung der SPD-Mitglieder in den Berliner Westsektoren am 1.3.46 (Kl.-P.Schulz (261), Dokumentenanh. S.305f.).

89) Franz Neumann: Wir Sozialdemokraten, SD 3.6.46, S.1f./S.1.

90) Ders., Bericht auf dem Parteitag der SPD, Bezirk Berlin, 7.4.46, Prot. S.20. Vgl. A.3/19, A.3/67. - Die Brückenfunktion wurde nicht nur von der SPD vertreten, auch die Berliner CDU wollte "Brücke zwischen Ost und West" sein (Bericht über den Parteitag in Berlin, 15.-17.6.46, NZ 18.6.46, S.1). Das Argument, das in der folgenden Phase des Kalten Krieges in der schulpolitischen Diskussion breit ausgespielt wurde, ist ein weiteres Kennzeichen für die geringe Sachbezogenheit der Reformvorbereitungen.

91) Nach: Vo 16.1.46, S.2. Vgl. S.156f, A.3/2.

92) Siehe A.1/107. Zu Wildangels Kritik an der höheren Schule: RdB Prot. 16.5.46; O.Winzer, E.Wildangel (311), S.40f.

93) Zur öffentlichen Diskussion u.a.: Tsp 20.7.46, Beibl.; SD 23.8.46, S.1; Mo 3.9.46, S.3.

94) Siehe A.2/40.

95) Erich Thaus: Reaktionäre Schulreform, SD 23.8.46, S.1.

96) A. Dünnebacke (A.3/83), S.13; F.Neumann (A.3/83), S.16; E.Thaus (A.3/95); S.Nestriepke (A.3/84); Rudolf Pamperrien (Mitglied des ZA der SPD): Sozialdemokratie und Religion, SD 19.10.46, S.4; Wahlaufruf der SPD Groß-Berlin zu den Kommunalwahlen am 20.10.46, Anlage II zum Protokoll des 3. LPT, 2.Tg., 14.9.46. - Vgl. Kap. 3.11.

97) Paul Oestreich, Tsp 2.10.45, S.4. - Kennzeichnend für die Hoffnung auf eine unmittelbare Entwicklung auf eine sozialistische Schule hin ist auch die erneute Wertschätzung des 1938 verstorbenen Berliner Schulreformers Kurt Löwenstein (siehe: Jahrbuch der SPD 1946 (125), S.30f.); seine Schriften "Schule, Erziehung und Leben" und "Schule und Erziehung" wurden 1946 und 1947 verlegt.

98) U.a. Tsp 20.7.46, Beibl. Siehe A.1/110. Chronik 1945-1946 (18) 21.9.1946/57c; O.Winzer, E.Wildangel (311), S.42f.

99) E.Thaus (A.3/95), S.1; Chronik 1945-1946 (18) 10.8.46/24; dnS Jg.1(1946)H.8, S.33.

100) Nach: SD 18.10.46, S.2.

101) Rudolf Pamperrien: Zur Schulfrage, Vo 21.u.28.9.45, S.1f.

102) Einige Probleme sozialdemokratischer Schulreform, Vortrag im Nordwestdeutschen Rundfunk, liz. 7.10.46, Manuskript in den nachgel. Papieren (Privatarchiv R. Schröter). - Dort auch bereits die Forderung nach einem obligatorischen neunten und zehnten Schuljahr.

103) Jahrbuch der SPD 1946 (125), S.62.

104) Klaus-Peter Schulz: Referat zur Prinzipienerklärung der Berliner SPD, 3. LPT, 1.Tg., 18.8.46, Prot. S.16.

105) Kurt Schumacher: Aufgaben und Ziele der deutschen Sozialdemokratie (Hauptreferat), in: Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der SPD vom 9.-11.Mai 1946 in Hannover, Hamburg 1947, S.23-56/S.32,38.

106) Jahrbuch der SPD 1946 (125), S.62.

107) Protokoll des SPD-Parteitages 1946 (210), S.111.

108) Ibid., S.196. Dazu ibid., S.30; O.Ostrowski (A.3/82), S.41.

109) K.Schumacher (262), S.8. - Zur Deutung des Marxismus als Methode der Gesellschaftsanalyse, nicht als Gesellschaftsdogma, zahlreiche Beiträge in: dSJh Jg.1(1946/47)f (vgl. Otto Suhr (Hrsg.): Die große Linie, ibid. Jg.1 (1946/47)H.1/2, S.1f.). Die Revision des Marxismus war Hauptthema der folgenden kulturpolitischen Tagungen der SPD (vgl. Jahrbuch der SPD 1947, hrsg. vom Vorstand der SPD, Göttingen 1948, S.113f.; Walter May: Um die geistigen Grundlagen, dSJh Jg.1 (1946/47), H.17/18, S.281f.)

110) Gustav Dahrendorf: Lehren aus der Geschichte. Rede, Berlin 1945, in: ders., Der Mensch, das Maß aller Dinge,

Hamburg 1955, S.157. Dahrendorf, seit Juni 1945 im ZA der SPD, legte im Februar 1946 aus Protest gegen die Vereinigungspolitik des Vorstandes seine Ämter nieder.

111) A.Dünnebacke (A.3/83), S.30.

112) Jahrbuch der SPD 1946 (125), S.62; K.Schumacher (A.3/79), S.44.

113) Zit. nach: Kl.-P.Schulz (261), S.130.

114) K.Schumacher (A.3/105), S.41. - Ders., Der Weg der Jugend zur Sozialdemokratie. Rundfunkvortrag, 2.6.46 (siehe A.3/79, S.333-37): Die Jugend sei nicht schuld an dem falschen Weg, den sie eingeschlagen habe; "ihr Idealismus" sei fehlgeleitet worden. - Franz Neumann in seiner Rede auf dem 3.LPT der SPD, 2.Tg., 14.9.46: "Sie (die falschen Ideale) können nur ausgeglichen werden, wenn es gelingt, unserer Jugend einen neuen Lebensinhalt zu geben. Inmitten der materiellen Trümmerwelt, die uns umgibt, wollen wir vor ihrem geistigen Auge unsere sozialistische Idee aufrichten..." (Prot. S.21).

115) P.Oestreich: Politische Erziehung? dnS Jg.1(1946)H.5, S.4f. So auch ders., Jugend ohne Abenteuer? in: "Aufbau" Jg.1(1945)H.1 (Sept.),S.56-59. - Oestreich, der sich schwerlich einer der schulpolitischen und pädagogischen Richtungen vollends zuordnen ließ, befand sich hier in enger Übereinstimmung mit H.Deiters (s.Kap. 3.12). Oestreich wandte sich später trotz seiner antitotalitären Überzeugungen in weiterer enger Zusammenarbeit mit Wildangel der sowjetzonalen Schulreform zu; er wurde 1948 zum Dr.h.c. der Universität Greifswald promoviert.

116) R.Pamperrien (A.3/101) 21.9.45, S.1. Zu seiner Wertschätzung humanistischer Bildungsinhalte, ibid. 28.9.45, S.1; S.Nestriepke (A.3/84).

117) Franz Schramm: Die deutsche Schule, Frankfurt a.M. 1947, S.10-20,pass. Adolf Grimme: Selbstbesinnung. Reden und Aufsätze, Braunschweig/Berlin/Hamburg 1947, S.77. Ebenso repräsentativ für die liberale, neuhumanistisch orientierte Richtung in der SPD war die Position von Carlo Schmid (Stuttgart); vgl. Karl Schmid: Die Forderung des Tages, Stuttgart 1946.

118) K.Schumacher: Anschluß an die Welt (nach: Tsp 17.4.46) in: Turmwächter der Demokratie (282), S.71-74/S.73. Vgl. A.3/79. - In der SPD/SED wandte man sich mit gleicher Vehemenz gegen die Gefahr der Vermassung: R.Weimann (3/40),S.49. - Zur "sozialistischen" Jugenderziehung: Der neue Kampf um Freiheit (136), S.26-32; Erna Maraun: Erziehung zum Sozialismus, dSJh Jg.1(1946/47)H.15/16, S.251f.; Kurt Mattick: Laßt der Jugend ihren Lauf, ibid. H.17/18, S.275f.

119) Prinzipienerklärung und Aktionsprogramm der SPD Groß-Berlin, beschlossen auf dem 3. LPT, 1.Tg., 18.8.46, Prot. S.23.

120) G.Dahrendorf, Rede, Berlin 1945 (42), S.42,45; Der neue Kampf um Freiheit (136), S.31.

121) F.Neumann (A.3/83), S.16; G.Dahrendorf (A.3/110), S.143.

122) U.a. P.Oestreich (A.3/97); E.Thaus (A.3/95); Walter May: Charakterformung - Unterricht, dnS Jg.2(1947)H.8, S.5f.; ders., Die Brücke des Vertrauens, ibid. H.13, S.8-10 (May war vor 1933 Leiter einer Lebensgemeinschaftsschule). - Zum aktuell politischen Anlaß des Rückgriffs auf die Weimarer Schulpolitik s.Kap. 3.21, insbesondere S.194f.

123) Erich Thaus: Kritik am Erziehungsprogramm, dSJh Jg.1 (1946/47)H.5/6, S.92f./S.93. Vgl. A.2/77).

124) Siehe S.159f., insbesondere A.3/12-16; vgl. S.192, A.3/92; o.V., Schulpolitik auf Abwegen, Mo 2.4.46, S.1; Georg Wolff: Berliner Schulreform, Mo 6.8.46, S.1f. (dahingehend auch seine Beiträge, ibid. 5.9.46 und 24.10.46).

125) Ausführlich erörtert in seinem vielbeachteten kulturpolitischen Grundsatzreferat auf dem ersten Parteitag der Berliner LDP, in: Erster Berliner Parteitag des Landesverbandes Berlin der Liberal-Demokratischen Partei, am 1.und 2.Juni 1946, Berlin o.J.(1946), S.38-53; Diskussion S.54-62, 96-111, 116-128; zur Schulorganisation: S.44-51.

126) Ibid. S.51; ders., Aufstieg der Tüchtigen, Mo 20.12. 45, S.1f./S.2; ders. (A.3/124).

127) W.Külz: Die deutsche Volksschule, Mo.17.10.45, S.1f.; o.V., Religion und Politik. Sie dürfen nicht verquickt werden, ibid. 27.11.45, S.1f.; o.V., Politik und Religion. Eine immer noch notwendige Klarstellung, ibid. 1.9.46, S.1f.; Erster Parteitag der LDP (197), S.49, 58f.,97,121.; E. Krippendorff (148), S.161f. (Dokumente). Dazu: W.Schützler (248), S.237,pass.; vgl. dnS Jg.1(1946)H.13, S.34.

128) Erster Parteitag der LDP (197), S.41 (G.Wolff); S.59, 97,121(Diskussion). In der Folgezeit wurde versucht, unter den Parteimitgliedern trotz der unterschiedlichen Positionen eine einheitliche Meinungsbildung herbeizuführen; dazu: "Rundschreiben" Nr. 16 vom 19.12.46.

129) In: Mo 8.6.46, S.1f.

130) Ibid., S.2; ebenso ders. in: Erster Parteitag der LDP (197), S.48; ders., Die Schulpolitik der LDP, Mo 5.9.46, S.1f./S.2. Vgl. S.173.

131) (A.3/129), S.2. Indes für einen frühen allgemeinen Fremdsprachenunterricht: Alfred Ebner: Neue Wege im Sprachunterricht, Mo 22.9.45, S.1f.; o.V., Sprachunterricht, ibid., 19.10.45, S.8.

132) Mo 7.2.46, S.6; o.V., Schulpolitik auf Abwegen, ibid. 2.4.46, S.1f.; G.Wolff (A.3/124), S.2; ders. in: Erster Parteitag der LDP (197), S.39f.;S.120.

133) (A.3/129), S.2.

134) Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55) Bd.2, Nr.123a, S.269-71/S.271.

135) Erster Parteitag der LDP (197), S.39f.

136) Wilhelm Külz: Deutsche Wiedergeburt, Leipzig 1947, S.56.

137) Otto Kappelmayer: Die Demokratenfibel. Was ist Demokratie? Berlin 1946, S.56.

138) Ibid., S.16; G.Wolff: Die verborgenen Erzieher, Mo 8.11.45, S.1f./S.2.

139) O.V., Grundsätze einer neuen Kulturpolitik, Mo 7.7.46, S.4 (Bericht über Wolffs kulturpolitisches Referat auf dem ersten Parteitag der LDP der sowjetischen Zone und Berlins, Erfurt 6.-8.Juli 1946).

140) Erster Parteitag der LDP (197), S.41.

141) O.V., Grundsätze... (A.3/139); vgl. A.3/116.

142) Erster Parteitag der LDP (197), S.41,51.

143) W.Külz (150), S.48.

144) (A.3/129), S.1. Dahingehend ebenfalls: Erster Parteitag der LDP (197), S.39f.,43,45,47; W.Külz (A.3/14); ders. (150), S.48f. Die Beschränkung auf die nationale Kultur muß trotz einiger anderer Hinweise als bestimmend angesehen werden; so u.a. O.Kappelmayer (137), S.16; G.Wolff (A.3/130).

145) W.Külz (150), S.49; außerdem: Erster Parteitag der LDP (197), S.57,61f.,114,119,121,123; O.Kappelmayer (137), S.51. - Zu den vergleichbaren Äußerungen in der SED siehe A.3/113,114,118. - Die idealistische Betrachtungsweise wurde in der LDP bei weitem nicht einhellig vertreten; vgl. Alfred Ebner: Der Geschichtsunterricht, Mo 23.11.46, S.1f.; [illegible]: [illegible], ibid. 6.1.46, S.1f.; o.V., [illegible], ibid. 5.3.46, S.1.

146) G.Wolff (A.3/130), S.1; in demselben Sinn hier auch: "Bildungssteigerung und Leistungserhöhung".

147) In: Mo 3.3.46, S.1. Dazu: Robert Fallscheer: Lernen, lernen...! ibid. 5.2.46, S.1.

148) G.Wolff (A.3/147); W.Külz (150), S.46,49.

149) G.Wolff (A.3/130).

150) G.Wolff, nach: o.V., Grundsätze ... (A.3/139); dahingehend ders., Die Kraft der Familie, Mo 14.2.46, S.1f.; ders., Die Familie - der Kern der deutschen Wiedergeburt, ibid. 30.8.46, S.1; ders. in: Erster Parteitag der LDP (197), S.48,58.

151) Unsere christliche Politik. Die Forderung der Zeit, hrsg. von der CDU, Berlin 1947, S.10. - Zum Religionsunterricht: siehe Kap. 1.5, insbesondere A.1/82,83,87,90; Kap.3.11, insbesondere A.3/16.

152) Otto Dibelius: Ein Christ ist immer im Dienst, Stuttgart 1961, S.230. Zur fortgeschrittenen Säkularisierung des Berliner Schulwesens: ibid. S.228;, ders., Grenzen des Staates, 2.Aufl. Berlin 1949, S.90; G.Giese (88), S.38.

153) Dazu: Parteien in der Bundesrepublik (196), S.56,71,pass.; H.Duhnke (60), S.49,344; G.Kotowski (145), S.183. Der Einfluß der CDU verringerte sich noch mehr, als Hermes im Dezember 1945 von seinem Amt als Zweiter Bürgermeister zurücktrat. - Bei der Vorbereitung des neuen Schulgesetzes im "Block der antifaschistischen Parteien" der sowjetischen Zone wußte sich die CDU von Anfang an in aussichtsloser Opposition (zusammenfassende Stellungnahme: o.V., Die Schulreform, NZ 22.5.46, S.2).

154) Nach: o.V., Lehrer fordern Aufbauschule statt Einheitsschule, Tsp 20.7.46, Beibl. Ebenso der Bezirksschulrat Dr.Heinz Steinberg: Mißglückte Schulreform, ibid. 3.8.46, S.2. - Siehe auch Kap. 3.21, S.192, insbesondere A.3/92; Kap. 3.31, S.204f., insbesondere A.3/124.

155) Hans Georg Wieck: Die Entstehung der CDU und die Wiedergründung des Zentrums im Jahre 1945, Düsseldorf 1953; Parteien in der Bundesrepublik (196), S.88f.; Ernst Deuerlein: CDU/CSU 1945-1957, Köln 1957, S.60f.,pass.

156) Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55) Bd.2, Nr.94, S.27-30/S.27f. Vollinhaltlich auf dem Parteitag der CDU Berlinsund der sowjetischen Zone bestätigt: Deutschland und die Union. Die Berliner Tagung 1946. Reden und Aussprache, Berlin 1946; Berliner Tagung der Union 15.-17.Juni 1946. Die Entschließungen, Berlin 1946. Zuvor hatte schon der 1. LPT der CDU Berlin, 16./17.3.46, die Gesamtlinie bestätigt (vgl. NZ 9.3.46, S.2; Prot. im Landesverband der CDU Berlin nicht vorhanden).

157) Heinrich von der Gablentz: Über Marx hinaus, Berlin 1946, S.15. Dahingehend auch: ders., Unser praktischer Sozialismus, NZ 31.3.46, S.4; o.V., die Schulreform, ibid., S.1f.; Wolfgang Hartmann: Schule und Religion, Tsp 9.1.46, S.5; D.Hugo Hickmann: Die Kulturpolitik der Union, in: Deutschland und die Union (51), S.77-88/S. 82; Berliner Tagung der Union (280), S.5; Unser Sozialismus. Die Frage der Zeit, hrsg. von der CDU, Berlin 1947, S.11f.

158) Berliner Tagung der Union (280), S.5.

159) H.v.d.Gablentz (85), S.7,10,14; Suchende Jugend, hrsg. von der CDU, Berlin 1947, S.55. Dahingehende publizistische Darstellungen u.a.: Rudolf Pechel: Unsere vordringlichste Aufgabe, in: "Deutsche Rundschau" April 1946 (in: ders., Deutsche Gegenwart, Darmstadt/Berlin 1953, S.28-35); Erik Reger: Stimme der Jugend, in: ders., Vom künftigen Deutschland, Berlin 1947, S.113-123.

160) H.Hickmann (A.3/157), S.81.

161) O.Dibelius (53), S.88,90f.,96f. Ebenso: Berliner Tagung der Union (280), S.6f.; Unsere christliche Politik (208), S.8; Unsere Demokratie. Die Politik der Zeit, hrsg. von der CDU, Berlin 1947, S.11. Die Frage des Elternrechts und der Privatschulen häufig in Zeitungskommentaren und -berichten erörtert: u.a. NZ 3.2. 46, S.1f., 27.3.46, S.1f., 22.5.46, S.2, 14.6.46, S.1f., 15.8.46, S.1f.; Tsp 19.6.46, S.2.

162) H.v.d.Gablentz (85), S.7f.; Berliner Tagung der Union (280), S.5.

163) Kard.Graf von Preysing (A.1/87), S.524; Verhandlungen der Berlin-Brandenburgischen Provinzialsynode zu Fragen des Religionsunterrichts in den Schulen und zur christlichen Erziehung, 9.10.46, Auszug in: Berlin. Quellen und Dokumente (20) Nr.328, S.540-44/S.542.

164) Ibid. S.541. - Gegenüber der Katholischen Kirche, die sich beharrlich für eine Vermehrung der von ihr selbständig geführten Bekenntnisschulen einsetzte, hielt sich die Evangelische Kirche aus dem überlieferten Obrigkeitsverständnis in dieser Frage stärker zurück und hob an Stelle dessen den Anspruch hervor, "daß alle Schulen für das Christentum offen" sein sollten,"soweit es sich nicht um Schulen handelt, die nach dem Elternwillen durch eine nichtchristliche Weltanschauung bestimmt sind." (Ibid.) - Kard.Graf von Preysing: Hirtenwort zur Anmeldung für den Religionsunterricht, 13.5.46, in: Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr. 325, S.532f.

165) NZ 15.1.46, S.1f.

166) Vgl. H.Hickmann (A.3/157), S.81-86; o.V., Die Schulreform, NZ 22.5.46, S.2; Jauernig: Die höhere Schule, ibid. 14.9.46, S.1f.; o.V., Um die kommende Schule, Tsp 7.2.46, S.3; o.V., Die Einheitsschule , Artikelserie, ibid. 18.7.46, Beibl.; 23.7.46, Beibl.; 26.7.46, Beibl.; gleiche Tendenz in der Berichterstattung über Schulentwicklungen in den westlichen Zonen: vgl. ibid. 24.5.46, Beibl.; 28.6.46, Beibl.; 28.7.46, Beibl. - Zur Klärung des erziehungsgeschichtlichen Standortes vor allem: Fritz Blättner: Das Gymnasium, Heidelberg 1960; Carl-Ludwig Furck: Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim/Bergstraße 1965.

167) Berliner Tagung der Union (280), S.6. Die Unentgeltlichkeit wurde jedoch in der Folgezeit gemeinsam mit den anderen Parteien unumstrittene Reformforderung (auch bereits bei H.Hickmann (A.3/157), S.84, genannt).

168) Zum Gründerkreis der CDU: H.G.Wieck (307), S.207-209; Parteien in der Bundesrepublik (196), S.53,pass.

169) Vgl.A.3/60.

170) C.-L.Furck (80), S.67. Zur grundsätzlichen Fragestellung siehe ibid. Kap. 2: Gymnasium und Gesellschaft, S.35-89.

171) H.Hickmann (A.3/157), S.82; o.V., Die Schulreform (A.3/166). - Zur positiven Einschätzung traditionaler Erziehung im 3. Reich u.a. A.Hermes, P.Buchholz, H.Grüber, Mag.Prot. 15.10.45 (siehe A.1/89); Kard.Graf von Preysing (A.1/87); ders. (A.3/164), S.533; Tsp 26.7.46, Beibl. und 28.7.46, Beibl. - Vgl. die Kritik an der liberaldemokratischen Bildungsideologie, S.213ff.

172) Tsp 23.7.46 (siehe A.3/166).

173) NZ 15.1.46, S.1.

174) Tsp 23.7.46 (siehe A.3/166). Dazu insbesondere: Albert Haag: Auslese an höheren Schulen, ibid. 4.4.46, S.2; Rainer Höynck: Diskussion um die Schulreform, ibid. 28.6.46, Beibl.; Hans Voigt: Begabtenförderung, NZ 20.2.46, S.1f. "Streitgespräch" zwischen K.Landsberg und H. Deiters (Berliner Universität) zum Thema Begabungsförderung, nach: dnS Jg.2(1947)H.2, S.28.

175) Tsp 4.4.46, S.2.

176) Ibid. 26.7.46 (s.A.3/166).

177) In den für die Entwicklung der CDU/CSU wegweisenden "Kölner Leitsätzen" vom Sept. 1945 wurde auf dem Boden der bisherigen Gliederungen uneingeschränkt die Bekennt-

nisschule gefordert, allein in den "Frankfurter Leitsätzen" der CDU-Gründungsgruppe in Hessen sah man die Gemeinschaftsschule als staatliche Regelschule vor (Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung (55), Bd. 2, Nr.95b, S.34-36; Nr.96, S.36-45/S.40f.). Die Kölner Lösung setzte sich auch in der CDU der britischen Zone durch (Programm vom 1.3.46, ibid. Nr.99, S.48-53/S.52f.).Dazu: Parteien in der Bundesrepublik (196), S.52,55ff.; E. Deuerlein (49), S.46.

178) So u.a. Christian Caselmann: Bildungsprobleme, NZ 10.11.45, S.1f.; Pfarrer P.Buchholz, Mag.Prot. 31.1.46 (siehe A.1/89); K.Landsberg, 1.LPT der CDU Berlin (siehe A.3/156); NZ 14.6.46, S.1.

Kapitel IV

1) Siehe Prot.Schulrätekonferenz 8.8.46, 19.9.46, 3.10.46, 19.2.47, 9.4.47, 23.4.47, 3.5.47, 13.5.47, 4.6.47, 19.6.47, 25.6.47 (PZ, Privatarchiv R. Schröter). - Über die ebenfalls wichtigen Sitzungen am 5. und 12.3.47 liegen in Westberlin keine Protokolle vor (ausführlich wiedergegeben bei W.Lemm (161), Kap,II,2 und 3, S.54-83).

2) Der SED gehörten von den etwa 60 Schulräten 15 an; d.i. 25% gegenüber ca. 20% SED-Stimmen bei den Wahlen von 1946 (nach: Erich Brehm: Die Berliner Schulreform, dnS Jg.2(1947)H.8, S.1f./S.2. - Vgl. Kap. 1.6.

3) Vgl. Prot.Schulrätekonferenz 8.8.46, 19.9.46, 4.6.47 (PZ, Privatarchiv R.Schröter). - Genauere Aussagen über die Zusammenarbeit sind auf Grund der unzureichenden Quellenlage nicht möglich. Siehe auch A.2/54.

4) Die Auffassung: "Die äußere Schulreform wurde den Deutschen von den Besatzungsmächten auferlegt. In jeder Besatzungszone entstand ein Schulsystem, das dem der Besatzungsmacht angeglichen war." - trifft also für Berlin nicht zu (Robert Ulshöfer: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare, Heidelberg 1967, S.88. Demgegenüber stellt Franz Hilker zutreffend heraus, daß die Direktive Nr.54 "zum großen Teil alten Forderungen der deutschen Lehrerschaft - zumindest der Volksschullehrerschaft" entsprach (ibid., S.102), so daß die Richtlinien der Besatzungsmächte nicht als Oktroyierung zu sehen seien. - Offiziöse Kritik erstmals in: Zur Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Horb a.Neckar 1952: Zur Frage der Schulreform in den ersten Jahren des Wiederaufbaus: "Dabei suchte jede Besatzungsmacht, ohne Kenntnis der jahrhundertealten deutschen Bildungstradition, den Bewohnern ihres Befehlsbereiches das Schulideal schmackhaft zu machen oder aufzuzwingen, das ihr vorschwebte und nach dem Muster ihres Heimatlandes geformt war. Auch in die Schulorganisation griff man ein. Statt des bisherigen zwei- oder dreigleisigen Schulsystems wurde in einer Verlautbarung der Alliierten das eingleisige System empfohlen." (S.16f.) Vgl. A.2/75.

5) Prot.Schulrätekonferenz 3.10.46 (PZ, Privatarchiv R. Schröter). Eine Ausfertigung der beschlossenen "Richtlinien" liegt nicht vor.

6) Bei den frühen Planungen des Hauptschulamtes ließ E. Wildangel mit dem Vorschlag einer nur sechsjährigen Grundschule mehr als seine Referenten Bachmann und Mann das Bemühen um allseitige Zustimmung erkennen (Prot. Schulrätekonferenz 8.8.46, 19.9.46).

7) Diesem Organisationsplan stimmte auch der Berliner Verband der Lehrer und Erzieher durch seinen Vorsitzenden Richard Schröter mit der Einschränkung zu, daß der Verband grundsätzlich weiterhin den für alle verbindlichen zehnjährigen Schulbesuch - bei achtjähriger Gemeinsamkeit - fordere (Prot.Schulrätekonferenz 3.10.46). Siehe auch A.3/102.

8) Kennzeichnend dafür die Verteidigung der traditionellen Schulbezeichnungen (Prot.Schulrätekonferenz 3.10.46; Heinrich Krone: Neues Schulgesetz für Berlin, NZ 6.3.47, S.1f./S.1; o.V., Keine kalte Schulreform, ibid., 25.6.47, S.4). Zu den grundsätzlichen Kontroversen in der Schulrätekonferenz: E.Brehm (A.4/2).

9) W.May, Sten.Prot.StVV 21.Stg. 20.3.47, S.13f. W.May nahm schon vor seiner Wahl zum Nachfolger des Volksbildungsstadtrates Nestriepke im Juli 1947 als Mitglied des Kulturpolitischen Ausschusses der SPD und als Leiter des Erziehungswissenschaftlichen Ausschusses der Lehrergewerkschaft über die Schulrätekonferenz hinaus einen wichtigen Platz in der Reformdiskussion ein (vgl. A.3/122). - R.Schröter nach dem Bericht über die Verbandsversammlung am 28.5.47, LG(1947)H.3, S.18f./S.18.

10) Sozialdemokratie und Schule. Informationsmaterial Nr.38, hrsg. von der SPD Berlin, Berlin 1947, S.11f. - Das verabschiedete Schulgesetz legte schließlich "die in sich gegliederte zwölfjährige Einheitsschule" fest (§ 4). - Damit stellten sich die Berliner Reformpolitiker bereits zu jener Zeit dem "Ziel einer größeren Elastizität der Übergänge zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen", dem "Abbau der unvermittelten Aufeinanderfolge von Primarschule und institutionell differenziertem Sekundarschulwesen", in dem zu Recht "die Grundtendenz der Pläne und Versuche in den fünfziger Jahren" gesehen wird (H.Sienknecht (266), S.202. Dahingehend auch F.Hilker (113), S.17f., zu den Planungen seit 1945).

11) Zur Situation Berlins im Jahr 1947: Hans Herzfeld: Die Entscheidungsjahre der Berliner Nachkriegsgeschichte 1946-1948, in: Berlin. Behauptung von Freiheit und Selbstverwaltung 1946-1948, hrsg. i.A. des Senats von Berlin, Berlin 1959, S.9-54; W.Phillips Davison: Die Blockade von Berlin, Frankfurt a.M./Berlin 1959, S.69-116; Berlin-Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), S.170-200,pass.; G.Kotowski (145); Friedrich Haas: Vorläufige Verfassung von Groß-Berlin, Berlin 1947 (Text und Kommentar).

12) Für die Erarbeitung der sozialdemokratischen Position bei der Entstehung des Schulgesetzes wurde vorzugsweise folgendes Material verwandt: Sten.Prot.StVV 20.u.21.Stg., 13.u.20.3.47 (1.Lesung), 45.,46.u.47.Stg., 16.u.30.10., 13.11.47 (2.Lesung); Protokolle der Landesparteitages der Berliner SPD: 4.LPT, 25.-27.4.47; 5.LPT, 1.Tg.8./9.5.48,

2.Tg. 23./24.10.48; SPD-Jahresbericht 1946-1947 (270); SPD-Jahresbericht 1947-1948, hrsg. vom LV der SPD Groß-Berlin, Berlin 1948; "SPD-Mitteilungen für Funktionäre des Landesverbandes Groß-Berlin" (1947) Nr.1-8 (Juni-Dezember 1947). Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin 1946-1948, hrsg. von der SPD, LV Berlin, Berlin 1948. Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der SPD vom 29.6.-2.7.47 in Nürnberg, Hamburg o.J.; Jahrbuch der SPD 1947 (127); Beiträge in: "Das sozialistische Jahrhundert", Jg.1(1946/47). Aktuelle Berichterstattung in "Der Sozialdemokrat" (offizielles Organ der SPD) und im "Telegraf" (offiziöses Blatt der SPD, eine der größten Berliner Tageszeitungen). - Eine intensive, auf umfassendes Quellenmaterial gestützte Untersuchung über die Führungsrolle der SPD: W.Lemm (161) expl.S.49-95; die hier einseitig positiv bewertete Schulpolitik der SED und das vorherrschende Kriterium der "Fortschrittlichkeit", das aus dem Blickwinkel des Jahres 1962 angewandt wird, kann indes m.E. der schulpolitischen Funktion der SPD im Jahre 1947 nicht gerecht werden.

13) Dafür kennzeichnend: Stellungnahme der SPD zum Wahlausgang, 22.10.46, in: Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.645c, S.1141f.; Magistratserklärung von Oberbürgermeister Ostrowski, Sten.Prot.StVV 8.Stg. 2.1.47, S.4-58.

14) Willy Brandt und Richard Lowenthal: Ernst Reuter, München 1957, S.383. - Die SED hatte nach den Wahlen vom Okt. 1946 betont, daß sie zur Zusammenarbeit mit der SPD bereit sei, sobald sich diese nicht an den bürgerlichen Parteien orientiere (offizielle Stellungnahme vom 22.10. 46, in: Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.645b, S.1140f.). - Eine Annäherung wurde der SPD mittelbar auch durch die amerikanische Militärregierung nahegelegt, die selbst angesichts der Spannungen zwischen SPD und SED die weitere Zusammenarbeit empfahl. Diese verbindliche Politik war deshalb von besonderer Bedeutung, weil sämtliche Beschlüsse der Berliner Selbstverwaltung, die über den Rahmen einer internen Verwaltungsregelung hinausgingen, der Zustimmung durch die AKB bedurften.

15) H.Herzfeld (A.4/11), S.25. Carl Artur Werner (Reg.Dir. beim Senat für Volksbildung): Die politische Lage Berlins und ihr Einfluß auf das Berliner Schulwesen, BuE Jg.6(1953)H.4/5, S.214-18/S.214; ders., Zur Geschichte des Berliner Schulgesetzes, PB11 Jg.6(1955)H.3/4, S.25-29/S.25; ders., Das Schulgesetz für Berlin, Berlin/Köln 1954, S.39-42 (offizieller Kommentar). - Die Frage der Zusammenarbeit von SPD und SED genauer berücksichtigt in: Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), S.194-99.

16) Siehe A.1/110.

17) Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.57-64; 45.Stg. 16.10.47, S.37-40; 46.Stg. 30.10.47, S.43-51; 47.Stg.13.11.47, S.56f. Ders., Das Berliner Schulgesetz, Mo 19.3.47, S.1f.; ders., Nachwort zum Berliner Schulgesetz, ibid. 18.11.47, S.1f.; ders., Zur Liberal-Demokratischen Kulturarbeit, Berlin 1948; so auch in dem offiziellen kulturpolitischen Bericht in: Zwei Jahre LDP-Arbeit im Berliner Stadtparlament 1946-1948, hrsg. vom LV Berlin der LDP, Berlin 1949. - Die LDP legte keinen eigenen Gesetzentwurf vor.

18) Zur Opposition der Berliner LDP gegenüber der Zonenleitung: Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), S.79-83,pass. E.Krippendorff (148), S.137,149ff., pass.; Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.574-594, S.959-91; Nr.645a, S.1140.

19) Siehe unten A.4/23. Walther G.Oschilewski: Siegfried Nestriepke, Berlin 1955.

20) Dazu: 4.LPT 25.-27.4.47, Prot.S.174,181; SPD. Jahresbericht 1946-1947 (270), S.45.

21) Zur Auseinandersetzung um die Abteilung für Volksbildung und zur Amtsenthebung von Stadtrat Nestriepke durch die AKB: H.Herzfeld (A.4/11), S.24,pass. Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.677-684, S.1199-1209; Chronik 1946-1948 (11) 31.3.47/89; 8.4.47/16; 19.4.47/58; 24.6.47/50; 30.6.47/71; 3.7.47/7; 7.7.47/12; 8.7.47/17. Sten.Prot. StVV 37.Stg. 11.7.47, S.11-58 (Erklärung des Stellvertretenden Oberbürgermeisters). 4.LPT der SPD (s.vor.Anm.) im besonderen die Eröffnungsrede des Berliner Vorsitzenden Franz Neumann. - O.V., Nestriepke oder Wildangel? Sind plötzliche Amtsenthebungen Ausdruck der Demokratie? SD 28.6.47, S.2.

22) Entwurf: Vorlage für die Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin (LAZ), abgedr. bei W.Lemm (160), S.318-42. - Ao.Sitzung des Magistrat: Mag.Prot. 26.2.47, S.1f. (Entgegen Andeutungen Nestriepkes (Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.18-35) und entgegen einer parteioffiziellen Äußerung (SPD. Jahresbericht 1946-1947 (270), S.45) weist das Magistratsprotokoll nicht auf "wesentliche Änderungen" an Nestriepkes Entwurf hin.) - E. Wildangel hatte die Schulgesetzvorlage der SED vom 17.1.47 nicht unterzeichnet - eine Tatsache, die als Zeichen einer Loyalität gegenüber dem Dienstvorgesetzten und auch als Ausdruck eigener, abweichender schulpolitishher Auffassungen zu deuten ist (StVV 20.u.21.Stg.).

23) Ausführliche Begründungen: S.Nestriepke, Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.19-35; ders, Neuregelung des Berliner Schulwesens, I und II, Te 4.3.47, S.2 und 5.3.47, S.2; ders., Das neue Schulgesetz für Groß-Berlin, SD 4.3.47, S.3; ders., Schule am Scheidewege, 5 oder 8 Jahre Grundstufe? ibid., 25.3.47, S.2.

24) Mag.Prot. 26.2.47, S.1.

25) S.Nestriepke: Neuregelung...I (A.4/23).

26) Magistratsentwurf (A.4/22) § 2c. - Indes bedingte Billigung von Privatschulen: Nestriepke, Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.21.

27) Vorlage für die StVV von Groß-Berlin Nr.21/137 vom 17.3. 47 (LAZ), §§ 8,9 u.20.

28) K.Landsberg, Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.35-50; A. Maxsein, ibid. 21.Stg. 20.3.47, S.29-36; K.Landsberg, ibid., S.36-40; J.Tiburtius, ibid., S.50-56. - Unterlagen des Volksbildungsausschusses gem. Parlamentsbeschluß sekretiert; Mitgliederverz. in: Jahresbericht der Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin 1946/47, ausgefertigt vom Büro der StW, o.O.u.J., S.28. - Zur Arbeit des Volksbildungsausschusses neben der mündlichen Darstellung von Frau Hilde Lucht-Perske Berichte von Ausschußmitgliedern: E.Wildangel in den Schulrätekonferenzen am 9.4., 23.4., 3.5., 13.5., 21.5., 4.6., 19.6., 25.6.47; Hans Peters: Schulreform und Universität, NZ 17.6.47, S.1f. - CDU und LDP plädierten angesichts ihrer schwachen parlamentarischen Position, Kirchen, Weltanschauungsgemeinschaften, Universitäten und vor allem die Elternschaft an der Reformdiskussion ausdrücklich zu beteiligen (u.a. G. Wolff: Das Berliner Schulgesetz (A.4/16), S.2; Heinrich Krone (Vorstandsmitglied der CDU): Neues Schulgesetz für Berlin, I u.II, NZ 6.3.47, S.1f. und 13.3.47, S.1f.; H. Peters (s.o.); ders., Sten.Prot.StVV 45.Stg. 16.10.47, S.73f.). Vgl. S.216, S.3/150.

29) U.a.: o.V., Parteien gegen Magistratsvorlage, Tsp 14.3. 47, S.4; mit gleicher Tendenz folgten zahlreiche Beiträge: u.a. 15.3.47, Beibl.; 11.6.47, S.2; 27.6.47, S.3; 23.7. 47, S.2; 25.10.47, Beibl.; 22.11.47, Beibl.; die wenigen Gegendarstellungen waren meist mit einem redaktionellen Vorspann versehen, der die Opposition gegen den abgedruckten Artikel bekundete: 15.3.47, Beibl.; 17.8.47, Beibl.; 20.12.47, Beibl.).

30) Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft der Kirchen und Religionsgesellschaften in Berlin, 1947-1967, Berlin o.J., S.10ff., S.26.

31) Die Gemeinde- und Landtagswahlen hatten der SPD nur in den beiden Stadtstaaten Hamburg und Bremen, später auch in Schleswig-Holstein und Niedersachsen eine Mehrheit gebracht; die übrigen Länder der westdeutschen Zonen wiesen konservativ und christlich orientierte Parteimehrheiten auf.

32) Schulgesetzentwurf der SED vom 17.1.47 (Vorl.f.d.StW, Nr.6/49, LAZ), abgedr. bei W.Lemm (160), S.318-43; begründet von Max Kreuziger, Sten.Prot.StW 17.Stg. 10.2.47,

S.48-58. - Stellungnahmen der SED zum Magistratsentwurf: Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.51-57; 21.Stg. 20.3.47, S.16-29, 41-46, 48f.; gemeinsam mit dem kaum hervorgetretenen Stadtverordneten Bruno Baum vertraten auch M. Kreuziger, E.Wildangel und O.Winzer ihre Partei im Volksbildungsausschuß (dazu: Jahresbericht der StVV 1946/47, S.28).- Die Kritik in dem offiziösen Parteiorgan "Berliner Zeitung" richtete sich insbesondere gegen Nestriepke, der die "fortschrittlichen" Schulpolitiker im Hauptschulamt, unter den Schulräten und in der Lehrerschaft am Gesetzentwurf nicht beteiligt habe (so u.a. BZ 13.3. 47, S.2; 15.3.47, S.2).

33) Friedrich Weigelt: Sechs- oder achtjährige Grundschule? Te 13.3.47, S.2; so auch ders., Gegen das Monopol der Bildung, Tsp 15.3.47, Beibl.

34) Richtlinien vom 4.3.47 für ein konsequent staatliches Schulwesen mit achtjähriger gemeinsamer Grundstufe(in: LG Jg.1(1947)H.1, S.8); dem schloß sich die "Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer" (ASL), der R. Schröter und F.Weigelt als Beisitzer angehörten, am 12.3.47 an (SPD-M(1947)Nr.4, S.11; SPD. Jahresbericht 1946-1947 (270), S.51; Te 13.3.47, S.2). "Die Lehrergewerkschaft" veröffentlichte dazu Grundsatzartikel: o.V., Sechs oder acht Jahre Grundstufe? ibid., H.1, S.4f., Wilhelm Gronau: Die Berufsschule als Teil der Einheitsschule, ibid., S.6; Johannes Meyer: Privatschulen? ibid., H.2, S.10-12.

35) Prot.Schulrätekonferenz 9.4.47. - Zur Ablehnung des Magistratsentwurfes seitens der Mehrheit der Schulräte: W.Lemm (161), S.69-79,pass. (siehe A.4/1). Im Rat der Bürgermeister kritisierte der Bürgermeister von Tempelhof, Jens Nydahl - ein weithin geachteter Vertreter der pädagogischen Reformbewegung, 1926-1933 Stadtschulrat in Berlin - ebenfalls den Magistratsentwurf (RdB Prot. 28.3.47, S.2).

36) 4.LPT der SPD, 24.-27.4.47, Prot., S.181; dazu ibid., S.174ff., S.300.

37) Prot.Schulrätekonferenz 3.5.47, 21.5.47, 29.5.47, 4.6.47 (PZ, Privatarchiv R.Schröter), Ab 7.5.47, S.2.

38) So bereits: o.V., Aufstieg für alle Begabten notwendig, SD 20.1.47, S.3; Prot.Schulrätekonferenz, pass. - Im Juni 1947 wandte sich E.Wildangel im Auftrage der Schulrätekonferenz mit einem Plan für die einheitliche Gestaltung der fünften Klassen an die AKB, und es wurden dahingehende parlamentarische Anträge von SPD und SED geplant, um die Schulreform schon in diesem Punkt einleiten zu können. Die Kommandantur lehnte jedoch jede Vorwegnahme einer Neuordnung mit Hinweis auf den Weg der ordentlichen Gesetzgebung ab (Prot.Schulrätekonferenz 4.6.47; 19.6.47;

25.6.47 (PZ); NZ 25.6.47, S.3; Tsp 26.6.47, S.4). Nach der Verlegung der 2. Gesetzlesung infolge der Gegensätze in der Berliner Selbstverwaltung (vorges. für den 11.6. 47) drängten die Schulräte im Juli und September in Eingaben auf die Verabschiedung des Gesetzes noch vor Beginn des Schuljahres 47/48 (Prot.Schulrätekonferenz 16. 7.47, 30.7.47, 27.8.47, 17.9.47). - Diese Initiativen gegen die erneute Konsolidierung des gegliederten Schulwesens werden bei W.Lemm (161), S.80f. als außerordentlich positiv hervorgehoben. - Die im Vergleich zu 1946 stark angewachsene Zahl der Anmeldungen für "Sexten" wurde vom "Tagesspiegel" als Votum der Eltern gegen die geplante Vereinheitlichung des Schulwesens begrüßt (u.a. Tsp 22.7.47, S.4; 27.7.47, S.4).

39) Zur Empfehlung des Volksbildungsausschusses: Sten-Prot. StVV 45.Stg.16.10.47, S.35; Ernst Wildangel: Die Berliner Schulreform, ND 6.12.47, S.2; weiterhin: lfd.Prot. Schulrätekonferenz; Erich Thaus: Zerstörung und Neubau der Schule, dSJh Jg.1(1946/47)H.1/2, S.29; ders., Wir und die Berliner Schulreform, ibid., H.7/8, S.121f.; Walter May: Neubau der Schule, ibid., H.11/12, S.186f.; M.Kreuziger, Sten.Prot.StVV 17.Stg. 10.2.47, S.54; F. Weigelt: (A.4/33) 13.3.47; R.Oestreich: "Sicherstellung" oder Bildung? BZ 30.11.47, S.2; G.Wolff (A.4/17) 17.3. 47, S.2.

40) Kennzeichnend: Ernst Kupsch: Berlin hat sein Schulgesetz, LG Jg.1(1947)H.9, S.65f.; o.V., Nachklänge zum Schulgesetz, ibid., H.10, S.77; o.V., Vom Kindergarten zur Hochschule, SD 5.11.47, S.2.

41) Die nachfolgende Untersuchung geht von den Gesetzentwürfen des Jahres 1947 und von den Schulgesetzfassungen von 1948 und 1951 aus: SED-Entwurf vom 17.1.47 (A.4/32); Magistratsentwurf vom 26.2.47 (A.4/22); CDU-Entwurf vom 17.3.47 (A.4/27); Entwurf des Volksbildungsausschusses vom 24.6.47 (abgedr. in: Sozialdemokratie und Schule (268) S.3-7); parlamentarische Fassung des Schulgesetzes gem. Schlußabstimmung vom 13.11.47; Schulgesetz für Groß-Berlin vom 26.6.48 ("Fassung des Schulgesetzes mit Änderungen der AKB vom 22.6.48 der Stadtverordnetenversammlung vorgelegt zur Kenntnisnahme"; Drucksache 131/959 vom 5.8.48, LAZ); Schulgesetz für Berlin i.d.Fassung vom 17.5.51.

42) Sten.Prot.StVV 20.Stg.13.3.47, S.47 (K.Landsberg), 21.Stg. 20.3.47, S.30,55,75 (A.Maxsein, J.Tiburtius, H.Peters). Ein Gesetz über Ausbildungs- und Erziehungsbeihilfen wurde bereits vor dem Schulgesetz verabschiedet (Sten.Prot. StVV 26.Stg.17.4.47, S.38). - Vgl. S.227f.

43) Kontroverse zwischen K.Landsberg und E.Wildangel über die größere Bildungsbereitschaft in den westlichen und südlichen Bezirken Berlins, Sten.Prot.StVV 21.Stg. 20.3.47, S.39,45. - O.V., Verfehlte Schulreform, Tsp 11.6.47, S.2;

o.V., Ende des Studienrates? ibid., 27.6.47, S.3. Die Politik der Berliner Union, hrsg. vom LV Berlin der CDU Deutschlands, Berlin 1948, S.37. - Dazu u.a. grundsätzlich: Carl-Ludwig Furck: Das Leistungsbild der Jugend in Schule und Beruf, 2.Aufl. München 1966, S.33,pass.

44) G.Wolff: Deutschland 1948. Rede, Weimar o.J., S.13. - So sinngemäß in allen seinen Darlegungen, siehe A.4/17.

45) CDU-Entwurf, §2,2.

46) Reformplan von E.Wildangel, nach Prot.Schulrätekonferenz 8.8.46 (Privatarchiv R.Schröter); Richtlinien der Schulrätekonferenz vom 3.10.46; dazu: S.Nestriepke, Sten.Prot. StVV 20.Stg. 13.3.47, S.31f.; SED-Entwurf, § 11; Magistratsentwurf, § 22, Neufassung der Richtlinien der Schulrätekonferenz, nach: Prot.Schulrätekonferenz 21.5. 47; Entwurf des Volksbildungsausschusses §§ 20,3 und 22,1.

47) § 20,5. So auch: Schulgesetz, Fassung 1951, § 20,5; (die in die Fassung von 1948 durch die AKB eingebrachte Bestimmung, daß sich dieser Entscheidungsmodus auch auf die Berufswahl erstrecken sollte, wurde 1951 fallengelassen).

48) Zusammenfassend für die sozialistischen Überlegungen: Hilde Lucht-Perske, Berichterstatterin des Volksbildungsausschusses für die 2. Gesetzeslesung, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 16.10.47, S.35. § 19 bei der Schlußabstimmung einstimmig angenommen (ibid. 47.Stg. 13.11.47, S.58). Gleichlautend: Schulgesetz, Fassung 1951, § 19).

49) Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.63f.(G.Wolff); 21.Stg. 20.3.47, S.10,19,40 (W.May, E.Wildangel, K.Landsberg); 45.Stg. 16.10.47, S.33f.,55 (H.Lucht-Perske, M.Kreuziger). § 18 gleichlautend im Schulgesetz, Fassung 1951.

50) Schulgesetz 1948, § 17; Schulgesetz, Fassung 1951, § 17. Zu den unterschiedlichen Auffassungen über die Schülerselbstverwaltung: Diskussionen in den Schulrätekonferenzen, pass.; E.Wildangel (A.4/39); o.V., Sinn und Nutzen der Schülerselbstverwaltung, Tsp 6.12.47, S.4.

51) Richtlinien der Schulrätekonferenz vom 3.10.46; SED-Entwurf, §§ 7-11 (dazu: Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule (101), S.10-14); Magistratsentwurf, §§ 17,19-22; Richtlinien vom Verband der Lehrer und Erzieher, 4.3.47 (A.4/34); Parteiamtlicher Kommentar der SPD in: Sozialdemokratie und Schule (268), S.8f., 11f. In enger Übereinstimmung mit der sozialdemokratischen Auffassung steht der im November beschlossene Gesetzespassus über die beiden Bildungswege (§§20-23). Zur mittleren Position der LDP siehe A.4/17, G.Wolff (314), S.24f.; Zwei Jahre LDP-Arbeit (132), S.149. - Die AKB beharrte auf der vollen Gleichrangigkeit der beiden Zweige; sie fügte den ergänzenden Passus ein (§ 20,6):

"Die Klassen der beiden Zweige der 12jährigen Einheitsschule (9.-12.Schuljahr) sind grundsätzlich in ein- und demselben Gebäude unterzubringen und sind vom gleichen Lehrpersonal gemeinsam zu unterrichten, sofern die Fächer sich zum gemeinsamen Unterricht eignen." (1951 ohne Debatte fallengelassen).

52) Passus über Sondereinrichtungen für Berufstätige, § 24, einstimmig angenommen (Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.63). Gleichlautend Schulgesetz, Fassung 1951, § 24.

53) Hierin ist jedoch ein bloßes zeitbedingtes Zugeständnis zu sehen: nach langen Diskussionen wurde durch das 2. SchÄG vom 5.2.52 der Berufsschulunterricht für handwerkliche und gewerbliche Berufe auf "in der Regel an einem Tage ... acht Stunden" reduziert.

54) SPD-Vorlage für die StW vom 13.5.47 (Nr.38/262, LAZ) einstimmig angenommen (Sten.Prot.StVV 31.Stg. 29.5.47, S.49-52). Das 9.Schuljahr 47/48 mußte trotzdem wiederum mit ad-hoc-Regelungen beginnen, da das Erziehungskomitee erst nach längerer Wartefrist einen Bericht über Durchführung und Ergebnisse des fakultativen 9.Schuljahres von 46/47 sowie vorgesehene Lehrpläne anforderte, bevor es seine Zustimmung gab (Vorl. des Mag.f.d.StW, 28.10.47, Nr.69/475, LAZ; Prot.Schulrätekonferenz 17.10.47).

55) Sten.Prot.StVV 31.Stg. 29.5.47, S.49-52.

56) H.Peters, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 16.10.47, S.75. In dem Gesetzentwurf der CDU wurde auch neben den Bezeichnungen Grundstufe und Oberstufe, die in sozialistischen und alliierten Konzepten für die Demokratisierung des Schulwesens die Beseitigung der früheren vertikalen Trennungen anzeigen sollten, die Bezeichnungen praktischer und wissenschaftlicher Zweig übernommen; das grundständige humanistische Gymnasium wurde als ein Sonderfall behandelt.

57) Schulgesetz 1948, § 20,2. Schulgesetz, Fassung 1951, § 21,2 ("wissenschaftliche Oberschule in Aufbauform").

58) Siehe S. 254f.

59) Dazu: K.Landsberg, Prot.Schulrätekonferenz 19.9.46 (PZ, Privatarchiv R.Schröter); ders., Sten.Prot.StVV 20.Stg. 20.3.47, S.37-40, pass.; A.Maxsein, 21.Stg. 20.3.47, S.29ff.; H.Peters, 45.Stg. 16.10.47, S.60-68; J.Tiburtius, 46.Stg. 30.10.47, S.50-58. Fritz Bleckmann: Das humanistische Gymnasium, Tsp 15.3.47, Beibl.; o.V., Ende des Studienrates? ibid. 27.6.47, S.3; C.Augstein: Buchstabe und Ungeist des Schulgesetzes, ibid. 22.11.47, Beibl.; J.Tiburtius: Christliche Erziehung, NZ 22.3.47, S.1f.; H.Peters (A.4/28); o.V., Müssen Sozialisten Banausen sein? Ku 24.11.47, S.3; Helmut Vermehren (Vorsit-

zender der "Arbeitsgemeinschaft der Kirchen und Religionsgesellschaften in Groß-Berlin"): Freiheit der Erziehung. Berliner Schulkampf, Tsp 15.10.47, S.2.

60) SPD-M (1947)Nr.4, S.11; Nr.6, S.7. K.Landsberg nach: o.V., Auf dem Wege zur Klarheit, Ku 4.8.47, S.2. So auch auf dem Zonenparteitag der CDU, 4.-8.9.47, nach: o.V., Im kulturpolitischen Ausschuß, NZ 6.9.47, S.2. A.Maxsein, Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.44. H.Grüber nach: o.V., Probst Grüber zum Schulkonflikt, Ab 13.10.47, S.1.

61) O.V., Stellungnahme der LDP-Fraktion zum Schulgesetzentwurf - Begründung der Ablehnung, 6.8.47, in: "Rundschreiben" Nr.28 v. 22.8.47, S.3 (Unterstreichungen im Orig.).

62) J.Tiburtius (A.4/59) S.2; Die Politik der Berliner Union (207), S.37. W.Dumstrey "Zwischenbilanz...." (im Privatbesitz).

63) CDU-Entwurf, § 20: "Es ist dafür Vorsorge zu treffen, daß das humanistische Gymnasium in der bisherigen Form mit mindestens 8 Klassen entsprechend dem Willen der Erziehungsberechtigten als besondere Schule bestehen bleibt." - Die LDP stimmte bei der Plenarabstimmung ebenfalls für das grundständige humanistische Gymnasium (Sten.Prot. StVV 47.Stg. 13.11.47, S.59f.; Zwei Jahre LDP-Arbeit (132), S.153). Entwurf des Volksbildungsausschusses, §§ 20,3 und 22,1; Schulgesetz 1948, §§ 20,3 und 22,1. Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin (131), S.86f.

64) Vgl. Johannes Meyer: Die zweite Interzonenkonferenz der Lehrerverbände in Berlin (6.-8.12.47), LG Jg.1(1947)H.11, S.81-83.

65) H.Krone (A.4/28) 13.3.47; o.V., Ende des Studienrates? (A.4/59); C.Augstein (A.4/59).

66) Zufolge den zahlreichen Diskussionen zur Umstrukturierung der Lehrerschaft auf den Schulrätekonferenzen wandte man sich nach den ersten, wenig erfolgreichen Versuchen zur Vereinheitlichung (siehe Kap.1.6) zunehmend langfristigen Lösungen zu. - Vgl. Kap. 5.15.

67) Siehe A.4/27,59,63. Hinzu: Viktor Stolzmann (CDU-Stadtverordneter): Um die christliche Schule und Erziehung, NZ 27.6.47, S.1f.; o.V., Gegen die Teilung Deutschlands, ibid., 3.8.47, S.1 (Bericht über die Tagung des Landesvorstandes der CDU, 2.8.47); o.V., CDU gegen Schulgesetz, Te 15.10.47, S.2; Die Politik der Berliner Union (207), S.36-41.

68) Zusatzantrag der CDU, Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.18; dazu: K.Landsberg, ibid., S.15-18. Die Politik der Berliner Union (207), S.40.

69) H.Peters (A.4/28), S.1; A.Maxsein, Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.42f.; H.Peters, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 16. 10.47, S.69f.; CDU-Entwurf, § 8. - Siehe Kap. 3.41, insbesondere S.221 ff.

70) Die Politik der Berliner Union (207), S.39, vgl. S.251, A.4/24.

71) CDU-Entwurf, § 9.

72) Klare Zusammenstellung der gegensätzlichen Positionen in der Frage der Staatlichkeit und Weltlichkeit des Schulwesens: S.Nestriepke: Das Berliner Schulgesetz, dSJh Jg.1(1946/47)H.19/20, S.306f.

73) Siehe A.2/80.

74) Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen ... (70), S.9.

75) H.Vermehren (A.4/59), S.2.

76) Otto Dibelius: Kirche und Schule, Tsp 23.7.47, S.2.

77) "Rundschreiben" (1947) Nr.28 (A.4/61); Zwei Jahre LDP-Arbeit (132), S.151.

78) Ibid., S.150.

79) G.Wolff (A.4/17) 19.3.47, S.1.

80) Siehe auch S.231f. und Kap. 5.21.

81) Jakob Kaiser (Vors. der CDU) auf dem 2. Parteitag (Berlin und sowjetische Zone), 4.-8.9.47, Berlin (Referat in: NZ 7.9.47, S.3f.). Zur Politik der CDU in Berlin: Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), S.63-78,pass.; G.Kotowski (145), S.184,pass.; Chronik 1946-1948 (11) pass.; Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.539-554, S.897-924. Die CDU-Leitung stellte sich im Laufe des Jahres 1947 mit ihren Initiativen für eine gesamtdeutsche Politik sowohl in Berlin wie in der sowjetischen Zone in wachsenden Gegensatz zur SED und zu der von ihr gelenkten Blockpolitik.

82) Bericht des Parteivorstandes der SED an den 2.Parteitag (10), S.196; Protokoll der Verhandlungen des 2.Parteitages der SED, 20.-24.9.1947 in Berlin, Berlin1947, S. 206ff.,227-30; Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik (133) Nr.18, S.48f.; Nr.24, S.57f.,pass.

83) K.Landsberg, Sten.Prot.StVV 8.Stg. 2.1.47, S.24f.; 21. Stg. 20.3.47, S.38; 47.Stg. 13.11.47, S.27f. Dazu ders., Die Schulreform in den deutschen Ländern, in: "Colloquium" Jg.2(1948)H.5, S.5-8, S.16f. - O.V., Das Schulwesen in den Ländern der Deutschen Bundesrepublik, in: "MUND" Jg.2(1951)Nr.8. - Die Reformpläne der SPD-Kultusminister

Schramm (Hessen) und Grimme (Niedersachsen) blieben zunächst sogar bei der vierjährigen Grundschule und dem grundständigen Gymnasium. Selbst die KPD sah in einem Reformplan für Hessen, das durch eine starke SPD geführt wurde, eine sechsjährige Grundstufe vor (Zur Frage der Schulreform. Denkschrift der KPD, Land Hessen, Frankfurt a.M. o.J.). - Vgl. A.3/117.

84) So insbesondere o.V., Keinerlei Vergewaltigung der Eltern, Tsp 25.10.47, Beibl.; o.V., Verfehlte Schulreform (A.4/43); C.Augstein (A.4/59). Siehe auch Kap.3.42, S. 228.

85) K.Landsberg, Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.46; o.V., Direktive 54 und der Berliner Entwurf, Tsp 11.10.47, Beibl. - H.Peters suchte juristisch nachzuweisen, daß die von der CDU geforderte Sonderform des humanistischen Gymnasiums der Direktive 54 nicht widerspreche (Sten. Prot.StVV 45.Stg.16.10.47, S.73). - Vgl. A.4/4.

86) K.Landsberg, Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.48; o.V., Verfehlte Schulreform (A.4/43) red.Vorspann. Landsberg wies zugleich auf die noch ausstehende endgültige Verfassung für Berlin hin (ibid. 47.Stg.13.11.47, S.15). H.Krone (A.4/28) 13.3.47, S.1.

87) Dazu insbesondere die kritischen Darstellungen von C.-L. Furck (80), S.60-69,pass.; ders., Innere oder äußere Schulreform, ZfP Jg.13(1967),S.99-115.

88) G.Wolff, Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.57f.; 45.Stg. 16.10.47, S.46f.; so bereits der Berliner LDP-Vorsitzende Schwennicke in der Stellungnahme zur Magistratserklärung (Sten.Prot.StVV 8.Stg. 2.1.47, S.33f.); Anregungungen seitens der LDP für Besprechungen aller deutschen Kultusminister zur Vereinheitlichung der "Schulzonen", nach: Mo 14.3.47, S.3. - Vgl. S.231f.

89) Erklärung der Berliner LDP vom Januar 1948 (zit.in: Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), S. 84. - Kennzeichnend für die problematische Verwirklichung liberaler Erziehungsziele angesichts der Absicht der SED, mit den Mitteln des Staates und der Partei eine von ihr formulierte sozialistische Gesellschaft zu erkämpfen: schulpolitische Diskussion auf dem LPT der LDP Sachsen, 23.-26.10.47 (Sten.Prot. im Besitz von Herrn M. Tuschner).

90) Jahrbuch der SPD 1947 (127), S.29ff. Erst auf Beschluß des Nürnberger Parteitages, 1947, wurde die Berliner SPD Mitglied der Gesamt-SPD. - Die machtpolitische Motivierung des Reichseinheits-Arguments zeigt sich bei SPD besonders deutlich an ihrer Wendung seit 1946 (siehe S. 189f.).

91) Die kulturpolitische Tagung der SPD in Erlangen, 26./27. 6.47, sowie der anschließende Nürnberger Parteitag faßten trotz vorliegender Empfehlungen von ASL-Verbänden keine Beschlüsse zur Schulreform (Protokoll des SPD-Parteitages 1947 (211), S.168-71, 184,pass.; Jahrbuch der SPD 1947 (127), S.113).

92) Vgl. Entschließung des "Allgemeinen Deutschen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes" in der britischen Zone vom 8./ 9.6.47 und Beschluß der Vertreter der Lehrerorganisationen in der amerikanischen Zone vom 25./26.3.47, in: LG Jg.1(1947)H.8,S.56. Die Zusammenkunft von Vertretern der Lehrerverbände aller Zonen in Göttingen, 4./5.7.47, brachte keine Entschließung zur Schulreform; auch auf der 2.Interzonenkonferenz in Berlin, 6.-8.12.47, wurden schulpolitische, pädagogische und organisatorische Probleme der Einheitsschule allein erörtert (o.V., Interzonale Tagung der Lehrerverbände Deutschlands, ibid., H.6, S.47f.; J.Meyer (A.4/64).).

93) Sten.Prot.StVV 17.Stg.10.2.47, S.57 (M.Kreuziger); so auch 20.Stg.13.3.47, S.33 (S.Nestriepke); 21.Stg.20.3. 47, S.17,28,46 (E.Wildangel, O.Winzer); 45.Stg.16.10.47, S.36,41 (H.Lucht-Perske, A.Leber); 46.Stg.30.10.47, S.66f. (R.Schröter). - A.Leber: Schule von heute für morgen, Te 30.10.47, S.3; E.Wildangel (A.4/50).

94) Programmatisch hervorgehoben in der Stellungnahme der SED zur Magistratserklärung (Max Fechner, ibid. 8.Stg. 2.1.47, S.42).

95) Sten.Prot.StVV 45.Stg. 16.10.47, S.36,53 (H.Lucht-Perske, M.Kreuziger); 46.Stg.30.10.47, S.35 (H.Lucht-Perske); o.V. Neubau des Schulwesens. Berliner Schulgesetz in Einklang mit Kontrollrat-Direktive, SD 9.10.47, S.2. - Siehe A.4/ 4.

96) H.Peters (A.4/28); ders., Sten.Prot.StVV 45.Stg.16.10.47, S.75.

97) Dazu: Sten.Prot.StVV 37.Stg.11.7.47. Vgl. A.4/38. - Insbesondere die SED wertete die erneuten Verhandlungen als bloßen Nachteil für eine zügige Reformarbeit und drängte seit Beginn der 2.Lesung auf sofortige Abstimmung (Sten. Prot.StVV 45.Stg.16.10.47, S.53f.,59). Außerdem starke publizistische Agitation: siehe: BZ 17.10.47, S.6; 18. 10.47, S.4; 31.10.47, S.6; 14.11.47, S.6 ("Nach langwierigen, von interessierter Seite immer wieder verschleppten Beratungen ..."); o.V., Der Leidensweg einer Schulreform, dnS Jg.2(1947)H.17, S.30f. - Vgl. A.4/38. - Im Februar 1948 stellte die SED einen parlamentarischen Antrag, in dem die AKB um baldige Zustimmung gebeten wurde (Drucksache Nr.101/727 vom 26.2.48 (LAZ), revidiert aufgenommen am 11.5.48; Sten.Prot.StVV 67.Stg.11.5.48, S.47f.).

98) So u.a. Adolf Grimme auf der kulturpolitischen Tagung der SPD in Erlangen, 26./27.6.47, in seinem Referat: Die Reform der sozialistischen Erziehung (nach: Walter May: Um die geistigen Grundlagen, dSJh Jg.1(1946/47)H.17/18, S.281f.). Hier wie auf dem anschließenden Nürnberger Parteitag der SPD warnten jedoch zahlreiche Vertreter eines strengeren Marxismus vor der Nachgiebigkeit gegenüber der "bürgerlichen" Ethik (Protokoll des SPD-Parteitages 1947 (211), S.172, 177f.,181,pass.). So war auch die Entschließung der kulturpolitischen Tagung in Ziegenhain, 21.-23.8.47, mit ihrer kompromißhaften Lösung des Verhältnisses von Sozialismus und Christentum in der Form der Koexistenz ein vielerorts umstrittenes Arbeitsergebnis (Entschließung in: Jahrbuch der SPD 1947 (127), S.113f. Tagungsberichte: o.V., Humanität die Voraussetzung, SD 6.10.47, S.2. Ernst Tillich (religiöser Sozialist, Berlin): Ziegenhain - Ein Anfang, dSJh Jg.1(1946/47) H.23/24, S.372f.; SPD. Jahresbericht 1947-1948 (271), S.91).

99) Werner Bloch: "Christliche" und "kirchliche" Schule, Tsp 17.8.47, Beibl.; so ders., Was will das Schulgesetz? Te 8.8.47, S.3; Rudolf Pamperrien: Sozialdemokratie und Religion, SD 19.10.46, S.4; Friedrich Weigelt: Schulgesetz und Kirche, ibid., 23.10.47, S.2; Walter May: Buchstabe und Ungeist des Schulgesetzes? Tsp 20.12.47, Beibl. - Das hier dargestellte Prinzip der konsequenten religiösen Duldsamkeit verstand die geforderte Neutralität der Schule nicht mehr als atheistische Askese, sondern als verbindlichen Kern der von verschiedenen Seiten vertretenen Erziehungsmaximen. Diese Entwicklung mündete auf dem folgenden Parteitag der Berliner SPD ein in das Bekenntnis zu einem kulturpolitischen Liberalismus (Beiträge von Oberbürgermeister Reuter und Bezirksbürgermeister Otto Bach, 5.LPT, 2.Tg. 23./24.10.48, Prot.S.85, S.101).

100) An den Verhandlungen einflußreich beteiligt: Volksbildungsstadtrat May, H.Lucht-Perske, R.Schröter (seit Oktober 1947 ebenfalls Stadtverordneter); auf Seiten der SED: O.Winzer, E.Wildangel, K.Maron (früherer Stellvertretender Oberbürgermeister, Stadtverordneter).

101) Sie konnten sich dabei auf die Parteiführung berufen, die in der neuen Interpretation der Erziehungsgrundsätze "die sittliche Kraft religiöser Anschauungen" zwar als geschichtliche Größe gewürdigt wissen wollte, die Auswirkungen in der Gegenwart indes darin einschloß (Grundsätze der Erziehung (101), S.8; Bericht des Parteivorstandes an den 2.Parteitag (10), S.192f.).

102) G.Wolff, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 30.10.47, S.47ff. Vgl. A.4/79.

103) Den Abänderungsantrag betr. "Privatschulen besonderer pädagogischer Prägung" und "Reformanstalten pädagogischer Prägung" hatte die LDP allein eingebracht, da die CDU die

einseitige Festlegung von Privatschulen auf pädagogische Reformen ablehnte (G.Wolff, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 16.10.47, S.39). Der Verzicht auf private Gründungen ging vor allem auf die Ansicht zurück, daß die neue, fachlich qualifizierte, staatliche Schulverwaltung in der Lage sei, die Reforminitiative zu übernehmen, wie auch die sozialistischen Reformer stets ausdrücklich betonten (G.Wolff (A.4/17) 19.3.47; Sten.Prot.StVV 20.Stg. 13.3.47, S.54,57-64 (M.Kreuziger, G.Wolff); 21.Stg. 20.3.47, S.10 - W.May). Der später beschlossene Erziehungsbeirat (Schulgesetz 1948, § 3,2), der diese Reforminitiative institutionalisieren sollte, bedeutete so für ihn vornehmlich eine Sicherung gegen eine allzu einseitig orientierte sozialistische Schule (G. Wolff, Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.36. Zwei Jahre LDP-Arbeit (132), S.151f.). Dazu: Ab 29.10.47, S.2. - Vgl. A.4/63.

104) Bei der Plenarabstimmung wurde der "organische Aufbau" einstimmig gebilligt. - Eine problematische Konstruktion blieb der Erziehungsbeirat, zumal auf deutscher Seite nur vage Vorstellungen bestanden und die AKB hier keineswegs klärende Änderungen vornahm: Im Hinblick auf die Umerziehung wurden"wertvolle pädagogische Reformideen" abgeändert in"wertvolle fortschrittliche Ideen", als Mitglieder wurden neben anderen statt Vertretern der politischen Parteien Vertreter der Gewerkschaften und der Öffentlichkeit vorgesehen (dazu: Friedrich Weigelt: Das Berliner Schulgesetz. Kritische Bemerkungen zur Neufassung durch die Alliierte Kommandantur, Te 7.7.48, S.3).

105) Lit. siehe A.1/84. Zur aktuellen Diskussion: O.Dibelius (A.4/76); F.Weigelt (A.4/99); o.V., Unabdingbarkeit des Elternrechts, NZ 14.10.47, S.3; Ab 13.10.47, S.2; Ku 14.10.47, S.6; Chronik 1946-1948 (11), 13.10. 47/22; SPD. Jahresbericht 1947-1948 (271), S.91; Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin (131), S.86. Vgl. S.271, A.4/76.

106) F.Weigelt (A.4/99). - Die Belege für die Verhandlungen über das Schulgesetz zwischen SPD und evangelischer Kirche erweisen die Behauptung, daß die Kirche "am Zustandekommen des Berliner Schulgesetzes überhaupt nicht beteiligt worden" ist, als unrichtig (Gerhardt Giese, in: Evangelische Schulen in Berlin 1948-1958, hrsg.von der Kirchlichen Erziehungskammer für Berlin, Berlin 1958, S.11).

107) Nach Tsp 21.11.47, S.4 warnte der Bruderrat der Bekennenden Kirche vor "Geisteszwang" und "Monopolrecht"; o.V., Vergewaltigung des Elternrechts, NZ 27.11.47, S. 3 (Entschließung der "Arbeitsgemeinschaft der Kirchen und Religionsgesellschaften in Groß-Berlin" zur Ablehnung des Schulgesetzes).

108) So der Vorsteher der StVV Dr.Otto Suhr (SPD) nach Annahme des Schulgesetzes, Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11. 47. S.78; Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin (131), S.86. - Dem von der CDU erhobenen Vorwurf, die LDP habe mit Rücksicht auf die LDP der sowjetischen Zone mehrheitlich zugestimmt, widerspricht in einer späteren Darstellung Emil Beise, der als Mitglied der LDP und der Lehrergewerkschaft an Besprechungen zwischen Vertretern der SPD (H.Wegscheider, H.Lucht-Perske, R. Schröter, F.Weigelt), Vertretern der LDP (Magda Schroedter, G.Wolff) und dem Pfarrer Sivkowisch unter der Leitung von Stadtrat May teilgenommen hat (E.Beise: Wider die Geschichtsklitterung. Zur Geschichte des Berliner Schulgesetzes, LG Jg.5(1951),H.16, S.249f.). - s. auch A.5/4.

109) Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.15-65, S.77f.; NZ 14.11.47, S.1; C.Augstein (A.4/59).

110) Beide Stellungnahmen waren bereits im Hinblick auf die Propagandaarbeit für die Dezemberwahlen des Jahres 1948 abgegeben (in: Die Politik der Berliner Union (207), S.36f.). Ebenso: "CDU-Informationen" (1948) H.1-4, (1949) H.6.

111) U.a.: W.May, E.Wildangel, Sten.Prot.StVV 21.Stg. 20.3. 47, S.15,16.

112) So M.Kreuziger, Sten.Prot.StVV 17.Stg. 10.2.47, S.51. F.Weigelt (A.4/104): Mit dem "organisatorischen Neubau des Berliner Schulwesens ... wurde ein Rahmen für die neue Menschenerziehung geschaffen".

113) O.V., Schulreform in der Praxis, BZ 19.2.47, S.2; M. Kreuziger, Sten.Prot.StVV 17.Stg. 10.2.47, S.55. So auch: Sozialdemokratie und Schule (268), S.11; F.Weigelt (A.4/33) 15.3.47; Bericht des Parteivorstandes der SED (10), S.194; Protokoll des 2.Parteitages der SED (209), S.227 (J.Naas), pass. - Der Berliner Lehrerverband bemühte sich um empirisches Material zur standesbedingten Rekrutierung der höheren Schule (u.a. o.V., Aufschlußreiche Zahlen zur Schulreform, LG Jg.1(1947) H.2, S.14f.; o.V., Sechs oder acht Jahre Grundstufe? ibid., H.1, S.4f.).

114) F.Weigelt (A.4/33) 13.3.47.

115) Protokoll des 2. Parteitages der SED (209), S.206ff. - Während die SED hervorhob, daß allein die "fortschrittliche" Tendenz der Einheitsschule in der Phase der "bürgerlich-demokratischen" Ordnung nicht erlaube, das Schulgesetz als sozialistisch zu bezeichnen, bestand in der SPD keine Sprachregelung (die Frage ausführlich bei W.Lemm (161), S.87-91 erörtert); vgl. Kap. 3.21, insbesondere S.187f.

116) W.May (A.4/99).

117) W.May: Über das Bildungsziel der neuen Schule, LG Jg.1 (1947)H.4, S.25f.; ders. (A.4/99). - Diese schulpolitisch und pädagogisch vermittelnde Haltung kennzeichnete ihn auch in seiner Stellung als Stadtrat; er sah sich zu ihr auch dadurch gezwungen, daß er nach seiner Wahl am 24.7.47 erst am 21.10.47 durch die AKB bestätigt wurde, u.a. auf Grund der sowjetischen Bedingung, daß E.Wildangel weiter Leiter des Hauptschulamtes bleibe (Chronik 1946-1948 (11) 9.9.47/17; 21.10.47/45; A Four Year Report (225), p.101.

118) W.May (A.4/117); o.V., Neuntes Pflichtschuljahr, SD 6.10.47, S.2 (Wiedergabe eines Vortrages von W.May; W.May: Neue Schule, dSJh Jg.1(1946/47)H.11/12, S.186f.; ders., Zur Gestaltung des Berufs- und Fachschulwesens, ibid.,Jg.2(1947/48)H.3/4, S.56f.; ders., Erziehung zur Menschlichkeit, LG Jg.2(1948)H.14, S.109ff.

119) W.May, Sten.Prot.StVV 47.Stg. 13.11.47, S.28f.

120) W.May: Erziehung zur Menschlichkeit (A.4/118), S.109.

121) W.May (A.4/99); ders., Sten.Prot.StVV 21.Stg. 20.3.47, S.10. - Diese Darstellung ist zugleich kennzeichnend für die prinzipiell unterschiedlichen Auffassungen vom Elternrecht in der konservativ orientierten und in der sozialistischen Schulpolitik (zu den permanenten Kontroversen während der Gesetzesdurchführung siehe Kap. 5.13 und 5.23). - Die sozialistischen Reformer lehnten ab, das Elternrecht als Begründung grundsätzlich verschiedener Schultypen anzuerkennen, während sie Wert darauf legten, daß im Rahmen einer einheitlichen Schulorganisation Elternschaft und Öffentlichkeit zu einem permanenten Prozeß der Demokratisierung und Intensivierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit beitrügen (W.May, ibid. S.Nestriepke (A.4/23) 4.3. und 5.3.47, 25.3.47; E.Wildangel (A.4/50).

122) Siehe Quellen- und Literaturverzeichnis Nr.5. Vgl. S.254, A.4/38.

123) Friedrich-Engels-Schule 1905-1955, o.O.u.J., S.24; ebenso: Festschrift zum 50jährigen Jubiläum der früheren Auguste-Viktoria-Schule 1954, Berlin o.J., S.16.

124) So.u.a. Festschrift zum Fünfzigjährigen Bestehen der Ulrich-von-Hutten-Schule, Berlin 1957, S.33.

125) Zum 75jährigen Bestehen der Askanischen Oberschule, 1950, Berlin 1950, S.16.

126) Festschrift zum 50jährigen Jubiläum der Freiherr-vom-Stein-Schule Spandau am 24.April 1956, o.O.u.J., S.29.

127) 50 Jahre Walther-Rathenau-Schule 1903-1953, Berlin 1953, S.22.

128) Festschrift zum Gedenken an die 350jährige Wiederkehr der Gründung des Joachimsthalschen Gymnasiums 1607-1957, Berlin 1957, S.33; Zum 75jährigen Bestehen der Askanischen Oberschule 1950, S.18; 50 Jahre Marie-Curie-Schule, 1915-1965, Berlin o.J., S.17.

129) Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Arndt-Schule Berlin-Dahlem, Berlin 1958, S.42.

Kapitel V

1) Grundlegende politische Literatur: Berlin - Hauptstadtanspruch und Westintegration (12), insbesondere zur Schulpolitik S.286-91; W.Brandt, R.Lowenthal (32); Chronik 1946-1948 (11); Berlin. Ringen um Einheit und Wiederaufbau 1948-1951, hrsg. i.A. des Senats von Berlin, Berlin 1962 (zukünftig: Chronik 1948-1951); Berliner Schicksal 1945-1952. Amtliche Berichte und Dokumente, zusammengestellt i.A. des Senats von Berlin, Berlin 1952; Parteien in der Bundesrepublik (196); Stephanie Münke: Wahlkampf und Machtverschiebung, Berlin 1952. - Die ausführlichste der wenigen schulpolitischen Darstellungen dieses Zeitraumes: W.Lemm (161), insbesondere Kap. III, S.96ff.

2) Zur Berliner SPD-Politik dieses Zeitraumes, insbesondere im gesellschaftspolitischen Bereich: grundlegend die Verhandlungsprotokolle der Landesparteitage (maschinenschriftlich, SPD-Landesverband Berlin): 5.LPT, 1.Tg. 8./9.5.48; 5.Tg. 2.1.49; 6.LPT, 1.Tg.7./8.5.49; 2.Tg. 8.1.50; 7.LPT, 1./2.Tg. 1./2.4.50; 3.Tg. 21./22.10.50; 5.Tg. 31.1.51; 8.LPT, 2.Tg. 28.10.51. Weiterhin: SPD. Jahresbericht 1948-1949, hrsg. vom LV der SPD Groß-Berlin, Berlin o.J.(1949); ... 1949; ... 1950;..1951; "SPD-Mitteilungen" 1948-51; Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin (131); "Der Sozialdemokrat", ab 1950: "B.S. Berliner Stadtblatt"; vgl. A.4/12. - Zum Verhältnis zwischen Berliner und westdeutscher SPD: Jahrbuch der SPD 1948/49, hrsg. vom Vorstand der SPD, Hannover o.J.; Jahrbuch ... 1950/51 ... Dortmund o.J.; Protokoll der Verhandlungen des Parteitages der SPD vom 11.-14.September 1948 in Düsseldorf,1948; Protokoll ... vom 21.-25.Mai 1950 in Hamburg, Frankfurt a.M. o.J.; Protokoll... vom 24.-28. September 1952 in Dortmund, Dortmund o.J.; Handbuch der sozialdemokratischen Politik, hrsg. vom Vorstand der SPD, Mannheim 1953.

3) Der Berliner Landesverband des Deutschen Philologenverbandes, seit 1949 von merklicher Aktivität, arbeitete eng mit den einflußreichen westdeutschen Verbänden zusammen; zu seiner Arbeit: Verbandsorgan "Die Höhere Schule" Jg. 1(1948)ff. sowie die Schriften von Georg Ried (aktiv am Aufbau des Verbandes beteiligt, später dessen 2.Vorsitzender): Die Höhere Schule im kulturellen Kraftfeld, o.O. 1948; ders, Ja und Nein zur Schulreform, Augsburg 1949; ders.(Hrsg.), Dokumente zur Schulpolitik 1949-1955, Frankfurt a.M.1956. - Zu den einflußreichsten Zusammenschlüssen traditional orientierter Eltern gehörten die "Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums" (zu ihrem ersten Auftreten siehe: Ta 9.7.48) und der von dem Juristen und späteren FDP-Abgeordneten Dr.Hans Menzel geleitete Stadtelternausschuß (s.Kap.5.13 unten).

4) Dazu: S. Münke (182), S.41ff. Die FDP erklärte später ihre Beteiligung unter der Initiative von Georg Wolff u.a. damit, daß die CDU in den Gesetzesdebatten sich in nicht vertretbarer Weise unnachgiebig verhalten habe und verhindert werden mußte, daß das Schulgesetz mehr als vermeidbar durch die SED geprägt werde (so u.a. J.Fest und H.Fischer (beide FDP), Sten.Prot.AbH 13.Stg.10.5.51, S.303,313). Vgl. S.277.

5) Vgl. S.289, insbesondere A.4/110. - Wichtigste Quelle für die schulpolitische Haltung der beiden oppositionellen Parteien CDU und FDP: Sten.Parlamentsberichte der Jahre 1948-1951; insbesondere folgende Sitzungen: 1.Legislaturperiode StVV 84.Stg.27.9.48; 2.LP StVV 26.Stg.15.9.49; 32.Stg.1.11.49; 41.Stg. 9.3.50; 45.Stg.4.5.50; 52.Stg. 20.7.50; 54.Stg. 4.8.50; 61.Stg.26.10.50; 66.Stg. 30.10. 50; 1.LP AbH 10.Stg.5.4.51; 13.Stg.10.5.51. - Für die CDU außerdem: Protokolle der Landesparteitage der Jahre 1949-51 (maschinenschriftlich.; Bestände des Berliner Verbandes nicht vollständig). - Der Landesverband der FDP besitzt keine Parteiprotokolle, so daß sich die Untersuchung hier neben den Parlamentsberichten allein auf einschlägiges Broschürenmaterial stützen kann.

6) Sten.Prot.StVV 90.Stg. 26.11.48, S.37-43 (Dringlichkeitsantrag der SPD-Fraktion). Der Gesamtbetriebsrat der Lehrer und Erzieher beim Hauptschulamt billigte den Beschluß unverzüglich (Chronik 1946-1948 (11), 30.11.48/143).

7) SPD-M vom 1.3.49, S.16f.

8) Von den 12 Hauptschulräten gehörten 11 der SPD, einer der FDP an; von den 22 Schulräten 14 der SPD, 5 der CDU und 3 der FDP (nach Angaben von F.v.Hansemann auf dem LPT der CDU, 22./23.4.50. Dem bemerkenswert sachlichen Bericht fügte er hinzu: "Aus der Aufstellung erhellt, mit welcher Rücksichtslosigkeit die SPD ihre Herrschaftsansprüche auf dem Schulgebiet durchgesetzt hat." (Prot., S.4). Die Personalpolitik im Schulsektor wurde vom Berliner CDU-Vorsitzenden, Dr. Walther Schreiber, öffentlich ausdrücklich als schwerwiegende Differenz und Belastung der Dreiparteienkoalition angeführt (Chronik 1948-1951 (21), 22./23.4. 50/45). Dazu: Ferdinand Friedensburg: Stellung und Einfluß der CDU im Berliner Magistrat, in: Berlin im Kampf um die Freiheit, hrsg. vom LV Berlin der CDU, Berlin 1950, S.14f.

9) Vgl. Kap. 1.6; Kap.4.1 (insbesondere S.235ff.); dazu vor allem die mündlichen Berichte Beteiligter und die Schulfestschriften. - Eine ausführliche Darstellung des seit 1945 angewachsenen Aufgabenbereichs der Schulräte findet sich in einem Schreiben betr. "Schulratsstellen in den Bezirken. An die Abteilung Personel und Verwaltung - Hauptorganisationsamt" vom 31.8.50, das zur Begründung für eine Vermehrung der Schulratsstellen vorgelegt wurde (Sen.f.Schulwesen, Abt.Stat., Aktengr.2576/1). Besondere

schulorganisatorische Probleme entstanden durch die hohe Lehrer- und Schülerfluktuation in allgemeinbildenden, noch stärker in Berufsschulen (dazu: Bericht einer Westberliner Gewerblichen Berufsschule vom 12.1.49, LAZ, Nr. 13577) und durch die Verlegung von Berufs- und Fachschulen in die westlichen Sektoren bzw. ihre Neuerrichtung (Chronik 1948-1951 (21) 17.1.49/66). - Die Dezentralisierung der Berufs- und Berufsfachschulen gem. Magistratsbeschluß vom 9.2.49 (DS 34 vom 24.2.49 und in: Dbl.III 1949, Nr.3), d.h. ihre Unterstellung unter die Bezirksämter, stand indes nicht primär im Zeichen der bezirklichen Kompetenzwünsche, sondern ergab sich im Zuge der Zusammenfassung von Volks-, Mittel-, Ober- und Berufsschulen zu einheitlichen Schulsystemen nach den Bestimmungen des Schulgesetzes.

10) Mag.Prot.18.5.49, S.7. - Zu Fechners Zurückhaltung gegenüber zentraler Lenkung: Prot.Schulrätekonferenz 15.7.48, 26.8.48. - Hingegen setzte sich die ASL stärker für die überbezirkliche Koordination der Reformarbeit ein (SPD. Jahresbericht 1950 (274), S.66; so auch mündliche Berichte).

11) Sten.Prot.StVV 90.Stg. 26.11.48, S.42f.

12) 7.LPT der SPD, 1./2.Tg. 1./2.4.50, Prot.,S.34f. - So wandte sich Neumann auch entschieden gegen den Antrag der CDU, A.Maxsein (Mitglied des LV der CDU) eine vakante Stellung im Hauptschulamt zu übertragen (7.LPT, 3.Tg. 21./22.10.50, Prot.,S.14).

13) So Dr. Fritz von Hansemann, Beauftragter für Kulturpolitik im LV der Berliner CDU, auf dem LPT der CDU, 2./3.4.49, Prot., S.149.

14) Vgl. Sten.Prot.StVV 41.Stg. 9.3.50, S.156 (H.Fischer); 52.Stg. 20.7.50, S.475f.,479 (O.Grigoleit, W.Dumstrey); 54.Stg. 4.8.50, S.538f.,546,539 (H.Fischer, J.Tiburtius); 61.Stg. 26.10.50, S.693,695 (H.Fischer, O.Grigoleit). - Große Anfrage der CDU betr. "Ausschreibungen von Schulleiter- und Schulratsstellen lediglich nach sachlichen Gesichtspunkten" (DS 1028 vom 15.9.50). Die Anfrage ging von der Beobachtung aus, daß die Vergabe der genannten Stellen "ausdrücklich an die Bedingung geknüpft wurde(n), daß die Bewerber 'vorbehaltlos auf dem Boden des Schulgesetzes stehen'." (ibid). Dazu Sten.Prot.StVV 55.Stg. 28.9.50, S.584-91.

15) Walter May: Zur Durchführung des Berliner Schulgesetzes, LG Jg.3 (1948)H.13, S.102-104/S.103; so auch in: Prot. Schulrätekonferenz 1.7.48. - Vgl. A.4/104.

16) Red. Vorbemerkung in: WznE Jg.1(1950)H.1, S.10f.

17) Ausführlich dazu neben mündlichen Berichten: Prot. Schulrätekonferenz 15.4.48, 27. 5., 17.6., 1.7., 15.7., 29.7.,

12.8., 26.8., 9.9., 23.9., 7.10., 21.10., 4.11., 25.11.48; für die nachfolgende Zeit liegen in Westberlin keine Sitzungsprotokolle vor. - W.May (A.5/15); ders. in: Berlin 1948. Jahresbericht des Magistrats, hrsg. vom Magistrat von Groß-Berlin, Berlin 1950, S.27-30; ders. in: Berlin 1949. Jahresbericht..., Berlin 1950, S.47-51; Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin (131), S.84; Alfred Zettl: Wie wirkt sich das neue Schulgesetz in Wilmersdorf aus, in: "Wilmersdorf heute" Jg.1(1948)H.6, S.1f.; ders., Das Berliner Schulgesetz, ibid.Jg.2(1949)H.18, S.1f.

18) Vgl. S.262. 1949 wurden schließlich keine Absolventen achter Klassen mehr entlassen (Rdvfg. vom 28.1.49, in: Dbl. III 1949, Nr.4); ebenso in Ostberlin: Rdvfg. vom 7.2.49, in: VOBl. für Groß-Berlin (Ost) Jg.5(1949) Teil I, Nr.10.

19) Dazu: Berlin 1948 (14), S.27f.; Fritz Stach: Schulwesen und Volksbildung im Berliner Haushaltsplan 1948, LG Jg.2 (1948)H.8, S.63f.; zu den Auswirkungen s.Protokolle der Schulrätekonferenzen. - Selbst der niedrige Ansatz mit 1,24 Mio DM für Volksbildung im Nothaushaltplan für Dez.48 bis März 1949 mußte so wie der folgende Plan für das Rechnungsjahr 1949 mit 44,8 Mio DM für Volksbildung noch gekürzt werden, so daß der Magistrat u.a. die allgemein geltende Einstellungssperre im öffentlichen Dienst im Februar 1949 aufrecht erhielt (Mag.Prot. 2.2.49, S.5; 4.5.49, S.3; Groß-Berlin. Haushaltplan für das Rechnungsjahr 1949, Berlin 1949, S.221ff.).

20) Berlin 1950 (16), S.47.

21) Prot.Schulrätekonferenz 17.6.48, 12.8.48,pass. Zusammenlegungen und Zusammenarbeit führten je nach persönlicher Initiative zu unterschiedlichen Ergebnissen; so nannte Kreuzberg als einziger Westberliner Bezirk schon am 1.10. 48 keine Mittelschulen mehr (Berlin in Zahlen 1950, hrsg. vom Hauptamt für Statistik und Wahlen, Berlin 1950, S.227).

22) Anlage zu Prot.Schulrätekonferenz 15.4.48 (am Entwurf wesentlich beteiligt Jaques Rabau und Hans R.Schneider). Die Planungsarbeit stagnierte infolge der Sistierung von Neubauprojekten für zwei Jahre (Prot.Schulrätekonferenz 25.11.48).

23) Wilhelm Jung: Die pädagogische Lage. Der fehlende Schulraum, PBll Jg.1(1950)H.3/4, S.84-87. - "Stundenplan für die unteren Jahrgänge bei Schichtunterricht" (Rdvfg. vom 5.8.50, in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220) Lz 058 B(1)); o.V., Aus Ruinen wurden Schulen, EBl Jg.1 (1950)H.1, S.1f.

24) Otto Grigoleit: Schulreform und Schulbauplanung, WznE Jg.1(1950)H.9, S.14-17. Große Anfrage der FDP-Fraktion "betr.Ausnutzung neu gewonnener Schulräume" (DS 895 vom 29.6.50); beantw. von Str.May, Sten.Prot.StVV 52.Stg. 20.7.50, S.465; der Antrag der FDP "betr. Bauprogramm für

Schulneubauten" (DS 1133 vom 19.10.50) zeigte bereits in seiner scharfen Kritik an den nicht zu verantwortenden "kostspielige(n) und unrationelle(n) Bauvorhaben" die Unvereinbarkeit der Standpunkte (Sten.Prot. StVV 61.Stg.26.10.50); sie wurde durch die formale Stellungnahme des Volksbildungsausschusses, der Magistrat solle "Richtlinien für ein Neubauprogramm von Schulen" erarbeiten (DS 1182 vom 31.10.50) noch unterstrichen.

25) Gebühren für Wahlkurse an den Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen, in: Dbl.III 1950, Nr.16,(die Veröffentlichung vom 17.6.50 ging auf die von der Kämmerei beschlossene Rdvfg. vom 2.5.49 zurück). Der Grundunterricht in den genannten Schulen war schulgeldfrei. - Einigkeit herrschte darüber, daß die Erziehungsbeihilfen, die auf Beschluß der Stadtverordnetenversammlung bereits 1947 eingeführt worden waren, zunächst nicht wesentlich erhöht wurden. Vgl. A.4/42.

26) Dazu: u.a. Walter Mindt: Zweitägiger Berufsschulunterricht? WznE Jg.1(1950)H.9, S.17-21; Adolf Schwarzlose: Das berufsbildende Schulwesen in der Einheitsschule, ibid. Jg.1(1950)H.1, S.14-19; ders., Die beiden Organisationsprinzipien des Schulwesens, ibid. H.3/4, S.9-15; Otto Berlin: Die Gestalt des praktischen Zweiges der Oberschule in West-Berlin, ibid., S.40-43).

27) Antwortschreiben von Str.May an den Stadtrat für Finanzen vom 3.5.50, nachdem dieser gefordert hatte, Berufsfachschulen in der sozialen Unterstützung Hochschulen gleichzustellen (Vorlage für den Magistrat, Nr.1458 vom 17.4.50 (LAZ), Anlage I Antwort von W.May).

28) Dbl.III 1950, Nr.40. - Der Beschlußfassung gingen lange Debatten voraus, da erstmalig entscheidende Etatposten für die Schulreform zu bewilligen waren und sich auch bereits die Aufwandfrage für den Kursunterricht stellte (vgl. Mag.Prot. 17.7.50, S.1; 31.7.50, S.2; 7.8.50; Vorlage für den Magistrat, Nr.1497 vom 10.6.50 - Finanzabt., Kämmerer F.Haas; Nr.1647 vom 21.7.50 - Abt. für Volksbildung, Str.May: Begründung und Entwurf einer Durchführungsverordnung zu § 10 des Schulgesetzes, LAZ).

29) Antrag der CDU vom 4.1.50 (DS 578), das Schulgesetz dahingehend zu ändern, daß der Berufsschulunterricht auf einen Tag reduziert wird. Daraufhin empfahl der Volksbildungsausschuß, die "sich aus der Einführung des zweiten Berufsschultages ergebenden Schwierigkeiten für bestimmte Zweige der Wirtschaft" festzustellen, um ihnen ggf. Rechnung zu tragen (DS 635 vom 31.1.50). - Dazu: Mitteilung in: PBl1 Jg.1(1950)H.3/4, S.90. - Nach den Neuwahlen vom Dezember 1950 wirkte die ehemalige schulpolitische Opposition zielstrebig auf die Beseitigung des zweiten Berufsschultages hin: Große Anfrage der FDP "betr. Zweiter Berufsschultag" (DS 24 vom 8.2.51); entsprechende Verhandlungen der CDU mit Handwerks- und Ge-

werbekammern (LPT der CDU, 28./29.4.51, Prot., S.99); 2.SchAG vom 5.8.52, siehe A.4/53.

30) Vorlage für den Magistrat, Nr.1497 vom 10.6.50, Nr.1867 vom 5.10.50 (LAZ); s. Kap. 5.24 unten.

31) Aus dem Vorwort zur Textausgabe des Schulgesetzes vom April 1950 (in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220), LZ 003B).

32) Abs.1 der Richtlinien des Hauptschulamts für die Bildung und die Arbeit der Elternausschüsse, hrsg. zu Beginn des Schuljahres 48/49 (in: Elternrecht und Einheitsschule, hrsg. von Hans L.Menzel, Berlin 1949, S.15f.). In programmatischen Überlegungen der Berliner SPD wurde diese Position bekräftigt: "Im Geiste der Toleranz soll das neue Schulgesetz unter stärkster Beteiligung der Elternschaft zur Neuordnung des Schulwesens führen." (Wir schaffen ein Programm. Material für die Debatte auf dem 6.LPT der SPD Groß-Berlin, Berlin 1949, S.24). Zur sozialistischen Auffassung des Elternrechts siehe S.293, A.4/121.

33) Richard Dahlke: Die Elternausschüsse in der neuen Schule, SPD-M vom 10.5.49, S.13f. Neben der Schulrätekonferenz, die allerdings nicht einmal über bescheidene Mittel für Publikationen verfügte (vgl. Prot.27.5.48), bemühte sich die Berliner Sozialdemokratie unablässig um die Aktivierung der Elternausschüsse: 5.LPT, 1.Tg.8./9.5.48, S.51; SPD.Jahresbericht 1948-1949 (272), S.66f. (Elternausschuß Schule und Bildungswesen), S.103 (ASL); SPD. Jahresbericht 1949 (273), S.63,107; SPD. Jahresbericht 1950 (274), S.58; SPD-M vom 10.8.49, S.13; Wahlkampf Berlin 1950, hrsg. vom LV der SPD Groß-Berlin, o.O.u.J.,pass.

34) S.Anm. 5/32.

35) Zu den Auseinandersetzungen mit dem Hauptschulamt und zum Programm des Stadtelternausschusses: Elternrecht und Einheitsschule (61); außerdem: Karl Heinrich Friedrich: Um das Elternrecht im demokratischen Staat, PBll Jg.1(1950 H.9, S.206-210.

36) Vgl. Große Anfrage der SPD-Fraktion zur "Stellung der Schulverwaltung zu der Frage der Elternausschüsse in den Berliner Schulen" (DS 389 vom 4.12.49).

37) Bericht: o.V., Elternhaus und Schulgesetz, Tsp 9.11.49, S.3. Zur politischen Bedeutung des "Tagesspiegel-Forums" s.S.Münke (182), S.88f. - Ähnlich wie "Der Tagesspiegel" räumten "Der Tag" und "Der Kurier" der oppositionellen Schulpolitik breiten Raum und positive Bewertung in ihrer Berichterstattung ein.

38) DBl.III 1950, Nr.6. Bei der Verabschiedung im Magistrat hatte die Elternposition eine geringfügige Stärkung durch den Zusatz erhalten, daß "mindestens drei Vorsit-

zende von Schulelternausschüssen" den zuständigen Schulrat des Bezirkes zu gemeinsamen Besprechungen verpflichten können (Art.7,3; Mag.Prot.22.2.50). Die CDU hatte im Einvernehmen mit dem Stadtelternausschuß einen Gegenentwurf zu dem Hauptschulamt vorgelegten Entwurf eingebracht, der jedoch infolge der Mehrheitsverhältnisse im Magistrat nicht berücksichtigt wurde (LPT der CDU am 22./23.4.50, Prot., S.4). - Während mit der 1. DfVO das Elternrecht in der Schule Westberlins im Vergleich zu den anfänglichen Reformzielen liberalisiert wurde, galt in der Schule Ostberlins die durch die Verfassung der DDR vom 7.10.49 bestätigte restriktive Position der Eltern ("Die Eltern wirken bei der Schulerziehung ihrer Kinder durch Elternbeiräte mit." Art. 37,3).

39) F. Weigelt: Elternhaus und Schule, PBll Jg.1(1950)H.1/2, S.6-9/S.8. - In diesem Zusammenhang wurden in der SPD die geplanten Bezirksdeputationen erörtert, in denen auch die Zusammenarbeit von Vertretern der Parteien und der Elternschaft in Schulfragen gewährleistet werden sollte, ebenso die Konstituierung des gesetzlich vorgesehenen Erziehungsbeirates beim Magistrat (siehe A.5/33; W.May, Sten.Prot.StW 41.Stg. 9.3.50, S.162).

40) Der Antrag der CDU auf Änderung des Schulgesetzes vom 21.2.50 (DS 666) sah als Zusatz zu Art.18 vor: "Aus den Elternausschüssen der einzelnen Schulen werden durch demokratische Wahlen Bezirkselternausschüsse und ein Stadtelternausschuß gebildet." Verh.: Sten.Prot.StVV 41. Stg. 9.3.50, S.152-63,pass. So auch J.Tiburtius: Der Kampf um die Berliner Schule, Ta 11.3.50, S.2; ders., Sten.Prot.StVV 61.Stg. 26.10.50, S.702. - Zur Nicht-Berücksichtigung der Elternvertretung bei der Novellierung: Sten.Prot.AbH 13.Stg. 10.5.51, S.284,286,298 (H.Menzel (FDP), W.Padberg und J.Tiburtius (CDU)).

41) In der prinzipiell ausschlaggebenden Frage des Elternrechts befürwortete er die sozialdemokratische Auffassung, indem er der gesetzlichen Schulreform ebenfalls den Vorrang gab (Albert Gosse, Vorsitzender des "Arbeitskreises Neue Erziehung": Mitarbeit der Eltern in der Schule, PBll Jg.1(1950)H.10/11, S.237-39; ders., Schule und Elternhaus, ibid., H.23/24, S.582-84).

42) Die "Pädagogischen Blätter", erschienen seit Jan.1950, waren von Konzept (s.insbesondere H.1/2, S.1f.), Redaktion und Mitarbeitern her als offiziöses Organ der Reformpolitiker anzusehen; in einer Rdvfg. vom 30.11.50 empfahl das Hauptschulamt den Bezirksämtern die Zeitschrift, die "im Dienst der Berliner Schulgestaltung und der Diskussion pädagogischer Fragen" stehe. Die in ihren zahlreichen Berichten über ausländisches Schulwesen eindeutig prowestlich ausgerichtete Zeitschrift (Jg.1 u.2 vorherrsch. Großbritannien, USA, Schweden, Frankreich, pädagogische Arbeit der UNESCO; kein Bericht über die DDR oder die SU) unterstrich das Bemühen um eine liberale Entwicklung der Berliner Einheitsschule.

43) Erklärung des Senats der Pädagogischen Hochschule zur Änderung des Schulgesetzes vom 30.4.51, abgedr. in: LG Jg.5(1951)H.12, S.179f. Einige parlamentarische Eingaben von Elterngruppen (s.Sten.Prot.AbH 10.Stg. 5.4.51, S. 182). Berichte über oppositionelle Elternbewegungen vor allem in Schulen Neuköllns zur Erhaltung der Einheitsschule in dem Organ der linksgerichteten Sozialdemokratischen Aktion "Freie Presse" werden von W.Lemm (161), einseitig überschätzt. ("Freie Presse" Jg.3(1951)Nr.14, S.1; Nr.20, S.3; Nr.27, S.3; Nr.28, S.3; Nr.39, S.3). - Zu SPD und Lehrergewerkschaft siehe Kap. 5.32. - Meinungsbefragungen der amerikanischen Militärregierung in den Jahren 1947 und 1948 (siehe A.2/88, No.61 und 95) weisen auf die später wohl kaum veränderte Tendenz hin, daß mit fallendem Bildungsstand der Befragten das Interesse an einer Schulreform abnahm und zunehmend u.a. Disziplin gegenüber selbständigem Arbeiten und Berufsvorbereitung als wichtigste Aufgaben der Schule in den Vordergrund gestellt wurden - zwei Aspekte, die den Zielsetzungen der Berliner Reformer keineswegs entgegenkamen.

44) Zu den vorangegangenen Überlegungen siehe S.254f., S.290 Zur Grundsatzdiskussion 1949/50 Hans Knolle: Hauptschulamt, Hauptreferat Schulgesetz und Bildungspläne): Die innere Reform der Berliner Schule. Der Bildungsplan, PBl1 Jg.1(1950)H.5/6, S.105-108; Theodor Feigel: Der technische Mensch als Bildungsziel. Ein Beitrag zur inneren Ausrichtung der Bildungspläne, ibid. H.7/8, S.151-53; Paul Kaltenborn: Forderungen an den Bildungsplan, ibid. H.7/8, S.145-50; ders., Selbstkritik der Schule, ibid. H.9, S.193-98; H.10/11, S.231-35; Gertrud Panzer (Oberschulrätin): Die wissenschaftliche Oberstufe im Rahmen der Gemeinschaftsschule, SPD-M vom 30.1.50, S.12-15; o.V., Lernen die Kinder wirklich nichts in der Schule? EBl Jg.1(1950)H.1, S.9-11.

45) G.Panzer (A.5/44), S.15.

46) Dieser Aspekt der Lehrplanreform, der neben dem Prinzip der Kurswahl die sichtbarste Annäherung an die vor-nationalsozialistische Schulreformbewegung und zugleich deutlichste Abkehr von den bisherigen Bildungsplanen darstellte, wurde in einem für die westdeutsche Öffentlichkeit konzipierten Bericht über die Berliner Reform ausführlich hervorgehoben: Walter Rabau: Die Schulreform in Berlin, in: "Schola" Jg.4(1949), S.709-12.

47) G.Panzer (A.5/44), S.15.

48) Siehe auch A.4/87. - Mit dieser Neuorientierung unvereinbar wurde die von oppositioneller Seite immer wieder vorgebrachte Auffassung gesehen, soziale Integration sei bei frühzeitig getrennten Bildungsbahnen durch theoretische Sozialkunde und gelegentliche gemeinschaftliche Veranstaltungen aller Schüler zu leisten; insbesondere J.Tiburtius, Sten.Prot.StVV 52.Stg. 20.7.50, S.473,475;

54.Stg. 4.8.50, S.543; AbH 10.Stg. 5.4.51, S.187. Ders., Geleitwort, WznE Jg.2(1951)H.4, S.98f.

49) Zum ambivalenten Verhältnis zwischen selektiver und sozialer Funktion der Schulerziehung in den Reformdiskussionen nach 1945 allgemein: H.Sienknecht (266), S.191f.

50) Walter May: Die Schülerselbstverwaltung, Berlin o.J. (1950), S.7f. - Vgl. S.260, A.4/50. - Genauer gekennzeichnet wurde die Schüleraktivität erst durch die Rdvfg. vom 9.11.51 über "Schülermitverwaltung".

51) Am 1.11.49 gegründet; o.V., Theater der Schulen, EBl Jg.1(1950)H.2, S.3. - Am 14.10.49 "Schulfunkausschuß des Hauptschulamtes" gegründet (Rdvfg. vom 19.10.49, in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220) Lz 066 Bl). Hermann Schneider: Für und wider den Schulfunk, LG Jg.3(1949)H.11, S.84-86. Im Januar 1948 hatte H.Schneider, ein Mitarbeiter des RIAS, eine quasi-parlamentarische Schülervertretung, das RIAS-Schulfunkparlament, ins Leben gerufen, das vor allem von Str.May positiv bewertet und unterstützt wurde (s.Rdvfg. vom 20.12.48: "RIAS-Schüler-Parlament", in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220) Lz 072 1; Hermann Schneider: Das RIAS-Schulfunkparlament, LG Jg.3(1949)H.5, S.35f.).

52) Vgl. Prot.Schulrätekonferenz 11.3.48, 1.7.48,pass. Interview mit Str.May, dnS Jg.3(1948)H.1, S.2.

53) Vgl. Ella Rothe: Werden und Wirken der Rudolf-Steiner-Schule in Berlin-Dahlem, WznE Jg.1(1950)H.2, S.9f.; Irmgard Meyer-Otto: Werden und Wirken der Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde, ibid, S.11. - Kennzeichnend für die Vernachlässigung dieses Reformbereichs ist auch die Tatsache, daß es während dieser Wahlperiode nicht zu Ausführungsbestimmungen zu § 3,2 des Schulgesetzes und zur Begründung eines Erziehungsbeirates kam (4.DfVO vom 3.11.52).

54) Vgl. S.262. Zur frühen didaktischen Planung: Prot.Schulrätekonferenz 27.11.47, 29.12.47, 15.4.48,pass.; Walter May: Das neunte Schuljahr, LG Jg.1(1947)H.3, S.19-21; ders., Neue Schule, dSJh Jg.1(1946/47)H.11/12, S.186f.

55) Walter May: Zur praktischen Durchführung des 9. Schuljahres, LG Jg.2(1948)H.16, S.122f./S.122.

56) Zur Diskussion der Jahre 1949-51: Wilhelm Jung: Berufskunde und Kulturkunde im 9. Schuljahr, PBll Jg.1(1950) H.1/2, S.16-19; Paul Patschkowsky: Stoffplan für die Kultur- und Berufskunde, ibid., H.3/4, S.75-78; Horst Kasper: Der Beitrag der Berufsberatung zum 9. Schuljahr, ibid., H.17/18, S.412-20; Fritz Seelig: Oberstufe und Sozialkunde, WznE Jg.1(1950)H.9, S.7-11; Hans Alwin Gustävel: Berufsfindung als Aufgabe der Sozialkunde,

ibid., H.10, S.2-4; Wilhelm Blume: Zur Einstimmung in das Verständnis des kommenden Berliner Bildungsplanes für das 9. Schuljahr, ibid., Jg.2(1951)H.1, S.2-9. Laufende Beiträge in: LG Jg.3(1949)ff.. Zur weiteren Entwicklung: Die OPZ in Berlin. Berichte, Analysen, Probleme, hrsg. von Ulrich J.Kledzik, Hannover 1963.

57) "Antrag betr. Angleichung des Berliner Schulwesens an das Schulwesen in den Ländern der Bundesrepublik" (DS 886 vom 21.6.1950). Verh.:Sten.Prot.StVV 52.Stg. 20.7. 50; s. insbesondere Entgegnung von R.Schröter, S.477f.

58) Einheitsschule 1.-8.Kl.(W.berl.)1.10.48: 216 927 Schüler; 1.10.49: 225 833 Schüler; hinzu 14 576 Schüler in 408 9.Klassen; 15.5.51; 232 276 Schüler; hinzu 19 627 Schüler in 540 9.Klassen (Berlin i.Z. 1950 (24), S.224; Berlin in Zahlen 1951, hrsg. vom Statistischen Landesamt Berlin, Berlin 1951, S.251). Im Gegensatz dazu stark fallende Schülerzahlen der auslaufenden Mittel- und Oberschulen: 1.10.48: 37 726 Schüler; 1.10.49; 32 894 Schüler; 15.5.51: 26 819 (nach: Berlin in Zahlen 1950 (24), S.227; Berlin in Zahlen 1951 (25), S.252f.).

59) Die Klassenfrequenzen, die je nach pädagogischen Erfordernissen für die einzelnen Schulstufen und für Kurse verschieden hoch vorgesehen waren, stellten ein stehendes Problem für die Schulräte dar, da die finanziellen und materiellen Bedingungen ihre Planungen immer wieder gegenstandslos werden ließen (insbesondere Prot.Schulrätekonferenz 9.9.48).

60) Klassenfrequenz dann fallend: 15.5.51: 41 (nach: Berlin in Zahlen 1950 (24), S.224; Berlin in Zahlen 1951 (25), S.251). Quantitatives Schüler/Lehrer-Verhältnis in der Einheitsschule 1.-8.Klasse: 1.10.48: 37,7; 1.10.49: 36,4 (nach: Berlin in Zahlen 1950 (24), S.224). - 1950 wies Berlin sogar günstigere Verhältnisse als die vergleichbaren Stadtstaaten auf: "Berliner Schule": 35 Sch./L.; Bremen: 39 Sch./L.; Hamburg: 36 Sch./L. (nach: Die allgemeinbildenden Schulen, hrsg. vom Statistischen Bundesamt, Wiesbaden, Stuttgart/Köln 1952, S.38,43,46f.). - Diese Angaben vermitteln insofern ein verzerrtes Bild als die Lehrerzahl weder in der Statistik des Bundes noch in der von Berlin nach Schularten aufgeschlüsselt ist.

61) Nach: Berlin in Zahlen 1950 (24), S.227; Berlin in Zahlen 1951 (25), S.252f. (nur öffentliche Schulen). - Bei der Festlegung der Klassenfrequenzen für das Schuljahr 49/50 wurden diese tradierten Differenzen erneut bestätigt: Einheitsschulen 1.-8.Kl.: 40 Schüler je Klasse (höchstens 55 Sch./Kl.),Oberschulen mindestens 30 Sch./ Kl. (Rdvfg. vom 24.8.49, in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220), Lz 032 C(1)).

62) Dazu lfd. Prot. Schulrätekonferenz. Außerdem: Berlin 1948 (14), S.29f.; Berlin 1949 (15), S.49; Zwei Jahre Kommunalarbeit in Groß-Berlin (131), S.84; Str.May, Sten. Prot.StVV 52.Stg. 20.6.50, S.465f.

63) Nach: Berlin in Zahlen 1950 (24), S.227f.

64) Bereits am 9.2.49 hatte der Magistrat eine "Vorlage - zur Kenntnisnahme - über Beibehaltung der Dienstbezüge nach Vergütungsgruppe II für Lehrkräfte der Oberschulen bei Unterricht an anderen Klassen der Einheitsschule" verabschiedet (Mag.Prot. 9.2.49, S.2; DS 33 vom 21.2.49). Zu Beginn des Schuljahres 50/51 wurde diese Regelung hinsichtlich des neu eingeführten Kursunterrichts bestätigt (Mag.Prot. 23.10.50; Dbl.III 1950, Nr.48).

65) Anträge betr. ein Beamtengesetz für Groß-Berlin: DS 188 vom 16.6.49 (FDP), DS 967 vom 29.7.50 (CDU); vom Parlamentsausschuß für Personal und Verwaltung grundsätzlich befürwortet (DS 1003 vom 6.9.50); verh.: Sten.Prot.StVV 55.Stg. 28.9.50, S.560-66.

66) Dieser Anspruch ausdrücklich betont u.a. von J.Tiburtius, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 4.5.50, S.258f. Dazu: S.Münke (182), S.38. Tiburtius, der seit 1948 eine profilierte Stellung in der Kulturpolitik der CDU einnahm, war promovierter Akademiker im Professorenrang.

67) Bereits während der ersten Reformphase kontrovers: Prot. Schulrätekonferenz 27.11.47, 29.12.47,pass.; weiterhin in der Planung des Schuljahres 48/49 gegensätzlich: 15.4.48, 1.7.48, pass. - Zu den späteren unterschiedlichen Positionen siehe folg. A.

68) Vgl. S.302f.Ausführliche Argumentation: Sten.Prot.StVV 45.Stg. 4.5.50, S.255-59 (dazu: Große Anfrage der FDP "betr. Auslegung des Schulgesetzes" (DS 749 vom 12.4.50, die das Schulgesetz auf eine sechsstufige Grundschule hin interpretierte); ibid. 52.Stg. 20.7.50, S.463-82 (dazu oppositionelle Anträge und Anfragen: DS 876 und 886 vom 21.6.50, DS 895 vom 29.6.50); ibid. 54.Stg. 4.8.50, S.538-48 (dazu: DS 941 vom 25.7.50 und DS 964 (29.7.50)). - Grundsätzliche Überlegungen und Erfahrungsberichte in: PBll Jg.1(1950)H.3/4, S.50-53 (H.R. Schneider); S.53-56 (Th.Feigel); H.5/6, S.108-110 (M. Stammer); H.12, S.273-76 (F.Opitz); H.13/14, S.297-99 (W.Jung); H.15/16, S.345-47 (Th.Feigel); H.17/18, S.393-97 (G.Wilhelm); H.23/24, S.545-51 (F.Weigelt); Beiträge in: WznE Jg.1(1950)H.3/4 (H.Sesemann, O.Grigoleit, Ch. Stimpfer, K.Stobbe, W.Meier, M.Roggenstroh, R.Dahlke, E.Korte, H.Kamps); H.9, S.14-17 (O.Grigoleit); - Kurt Landsberg: Der pädagogische Fortschritt im Berliner Schulgesetz, in: "B.S. Das Berliner Stadtblatt" 28.5.50, S.7; W.May: Unser Erziehungsziel, ibid., 21.7.50, S.2.

69) Richtlinien (228), S.3. Programmatisch ausgeführt von Str.May, Sten.Prot.StVV 52.Stg. 20.7.50, S.464-66. Zur Information der Elternschaft: o.V., Welche Kurse soll mein Kind wählen? EBl Jg.1(1950)H.1, S.2f. Zur Klärung des Kursproblems Veranstaltungen der Pädagogischen Arbeitsstelle für die Lehrerschaft, am 20.4., 27.4., 4.5. 50 (siehe WznE Jg.1(1951)H.1, S.32). - Zur zentralen Funktion des Kursunterrichts s. auch: Bericht des Hauptschulamtes über die Berliner Schule: "Aufbau und Entwicklung seit Beendigung der Kriegshandlungen" (undat. ca. Jan. 1951, Senator für Schulwesen, Abt. Statistik, Aktengruppe 2576/1).

70) Vgl. S.169f., insbesondere A.3/42. Str.May, Sten.Prot. StVV 52.Stg. 20.7.50, S.467.

71) Richtlinien (228), S.5, S.6, S.4. Zur reformierten Auslesepraxis: siehe A.5/68; Johannes Lindhorst: Begabtenauslese. Vom Zensieren zum Kursunterricht, WznE Jg.2 (1951)H.5, S.166-68. G.Panzer (A.5/44) betonte: "Die mögliche Benachteiligung wirklich Begabter ist ein Lehrerproblem." (S.15) Die in den Richtlinien vorgesehenen Kompetenzen des Lehrers bei der Kurswahl - von den Schulräten seit der ersten Reformphase ausführlich erörtert - wurden von der Opposition als "Entrechtung der Eltern"scharf angegriffen (DS 941 vom 25.7.50) und entsprechend wurde bei der späteren Wahl der drei Oberschulzweige das Elternvotum maßgeblicher einbezogen (θ. Grigoleit, Sten.Prot.AbH 10.Stg. 5.4.51, S.199; Schulgesetz, Fass. 1951, § 20,5).

72) So Str.May, Sten.Prot.StVV 45.Stg. 4.5.50, S.256; Fr. Weigelt: Veränderung des Schulgesetzes, WznE Jg.2(1951) H.4, S.113-16/S.114. - Zur Kursfrage in der Schule der sowjetischen Zone siehe A.3/61.

73) Einziger systematischer Bericht: Friedrich Weigelt: Der Kursunterricht bewährt sich. Erster Erfahrungsbericht auf Grund der Feststellungen des Hauptschulamtes Berlin, PBll Jg.1(1950)H.23/24, S.545-51 (nach ca. sechswöchiger Beobachtung); dazu auch: o.V., Kursunterricht der 7. Klassen, EBl Jg.1(1950)H.2, S.2. Zahlreiche Hinweise sind den Parlamentsdebatten und den Einzelbeiträgen in den pädagogischen Zeitschriften zu entnehmen (siehe A.5/68). Einzige empirische Untersuchung über die Funktionsfähigkeit der neuen Schulorganisation unter dem Leistungsaspekt: Jaques Rabau: Über Unterrichtsergebnisse an den Oberschulen Groß-Berlins, LG Jg.5(1951)H.2, S.21-26.

74) Richtlinien (228), S.5. Die des weiteren vorgeschlagenen Kursgruppen enthielten eine Reihe musischer und handwerklicher Fächer, bei denen die Frage von Erfolg und Leistung weniger beachtet wurde.

75) Studien zur Lage und Entwicklung Westberlins: Politik - Wirtschaft - Bildung. Gutachten erstattet von der Wissenschaftlichen Beratungskommission beim Senat von Berlin, Berlin 1968, S.79.

76) Siehe S.297, A.5/1; 5/2, 5/5.

77) Berlin 1949 (15), S.47; Berlin 1950 (16), S.47. - Zu dieser Position theoretisch ausführlich: dsgl. (s.A.3/109), u.a. Ernst Tillich: Klassenkampf - oder Volkspartei? dg.3(1949)H.4, S.168f.; "Der Kampf um die politische Freiheit richtet sich ... gegen den Totalitarismus; er kann deshalb nicht von einer beschränkten sozialen Basis, sondern nur von allen Schichten des Volkes nach politischen Prinzipien geführt werden." Ders., Kulturkampf? ibid., H.1, S.13-17; ders., SPD muß nachgeben, Ta 17.1.50, S.2.

78) Fritz von Hansemann: Sieben Jahre Kulturpolitik in Berlin, in: Die CDU gibt Rechenschaft. 1945-1952, hrsg. vom LV Berlin der CDU, Berlin, o.J., S.64. - In gleichem Sinne: Ferdinand Friedensburg: Berlin. Schicksal und Aufgabe, Berlin 1953, S.78-82; ders., Stellung und Einfluß der CDU im Berliner Magistrat, in: Berlin im Kampf um die Freiheit (19), S.14f.; Agnes Maxsein: Berliner Schulpolitik östlich oder westlich? ibid., S.33.

79) 5.LPT der SPD, 5.Tg., 2.1.1949, Prot., S.12.

80) E.May: Lebensfroh und tüchtig. Ein Wort an die Schulkritiker. EBl dg.1(1950)H.2, S.1f. Zur pädagogischen und schulpolitischen Position von Str.May s.Kap. 4.3, insbesondere S.[illegible] Kennzeichnend für seine dezidierte Distanzierung von sowjetisch orientierter Indoktrination: seine Rede auf einer Kundgebung des BVL am 30.9.48 (i. Auszug in: LG dg.2(1948)H.15, S.114-17; desgl. sein kulturpolitischer Bericht in: Berlin 1948 (14), S.27-38.

81) Diese Bezeichnung trat im öffentlichen sowie im innerdienstlichen Sprachgebrauch zunehmend an die Stelle der mit sowjetischer Politik assoziierten Benennung "Einheitsschule" (siehe u.a. die offizielle Darstellung der Abt. für Volksbildung: "Aufbau der Berliner Gemeinschaftsschule" vom 30.6.50 - Senator für Schulwesen, Abt. Statistik, Aktengruppe 2576/1; so auch Mag.Prot.17.7.50, 24.7.50, 31.7.50).

82) LPT der CDU, 2. 3.4.49 (Entschließung zur Kulturpolitik).

83) 6.LPT der SPD, 1.Tg.7./8.5.49, Prot., S.62.

84) 7.LPT der SPD, 1./2.Tg., 1./2.4.50, Prot., S.35.

85) Vgl. Sten.Prot.StVV 32.Stg.1.11.49, S.19-21 (K.Landsberg); 42.Stg. 9.3.50, S.163 u. 45.Stg.4.5.50, S.258 (F.Weigelt);

52.Stg.20.7.50, S.465,467,471 (Str.May, K.Landsberg); 54.Stg.4.8.50, S.544 (K.Landsberg); 61.Stg. 26.10.50, S. 693,697f. (Str.May, F.Weigelt). W.May (A.5/80); Friedrich Buchholz: Abgebogene Schulreform, LG Jg.5(1951)H.7, S.97-101; ders., Berlin-Bremen-Hamburg. Verglichen in Rücksicht auf ihre Schulorganisation auf Grund ihrer Schulgesetzgebung, ibid., H.8, S.117-20.

86) DS 318 vom 30.8.49. Verh.:Sten.Prot.StVV 26.Stg.15.9.49, S.63-66.

87) Sten.Prot.StVV 26.Stg. 15.9.49, S.64. Diese Argumentation wurde stetig weitergeführt: Antrag der CDU "betr. Angleichung des Berliner Schulwesens an das Schulwesen in den Ländern der Bundesrepublik" (DS 886 vom 21.6.50); Sten.Prot.StVV 41.Stg. 9.3.50, S.152 (A.Maxsein, CDU); 61.Stg. 26.10.50, S.694f. (H.Fischer u.O.Grigoleit, FDP). Otto Grigoleit: Die Neuordnung des Berliner Schulwesens, in: WznE Jg.2(1951)H.2, S.34-37. So auch Stadtkämmerer F.Haas in der Magistratsvorlage vom 5.10.50 (siehe A.5/30).

88) Trotzdem wurde Latein als erste Fremdsprache grundsätzlich weiterhin als ungerechtfertigt frühe Festlegung auf einen zudem in besonderem Maße schichtenspezifisch determinierten Bildungsweg abgelehnt: W.May, Sten.Prot. StVV 52.Stg. 20.7.50, S.466; o.V., Latein als erste Fremdsprache - ja oder nein? EBl Jg.1(1950)H.1, S.3-5; Friedrich Geisler: Englisch - Wahl- oder Pflichtfach? WznE Jg.2(1951)H.4, S.102-107/S.107; F.Buchholz (A.5/85) S.120; Friedrich Weigelt: Bruch in der Berliner Schulentwicklung. Zurück zur Starrheit des alten Systems? PBll Jg.2(1951)H.5/6, S.99-103/S.102.

89) Sten.Prot.StVV 26.Stg. 15.9.49, S.65,66.

90) Dazu: Zur Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens in den Ländern der BRD (63); Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1949ff.; o.V., Angleichung des Schulwesens der Länder, BuE Jg.3(1950), S. 869f.; Günther Kuhnt: Das Chaos im Schulrecht, in: "Der Städtetag" N.F. Jg.3(1950)H.7, S.194-200; Hans Heckel: Die Entwicklung des deutschen Schulrechts seit 1945, in: "Deutsches Verwaltungsblatt" Jg.66(1951)H.6, S.166-68; H.7, S.205-209; ders., Möglichkeiten der deutschen Schuleinheit, in: "Berliner Lehrerzeitung" Jg.8(1954)H.7, S. 145-47; Werner Weineck: Schulrecht und Bonner Grundgesetz, in: "Die Schule" Jg.4(1949)H.7, S.337-39.

91) DS 386 vom 4.10.49. Berichterstattung: Sten.Prot.StVV 32.Stg. 1.11.49, S.19-21. - Ausschußunterlagen sekretiert (vgl. A.4/28); Besetzung: 18 Mitglieder, davon 10 SPD, 4 CDU, 4 FDP; Vors. K.Landsberg (nach: Jahresbericht der Stadtverordnetenversammlung von Groß-Berlin. 2.Wahlperiode, 1949, ausgefertigt vom Büro der StVV, o.O.u.J., S.25).

92) Zur diesbezügl. Kritik s.lfd.Beiträge in: LG Jg.3(1949) ff., ADLZ Jg.1(1949)ff. (Organ der "Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände"), "Material- und Nachrichtendienst" der GEW ("MUND") Jg.1(1950)ff. - Nicht angemessen erscheint die in der DDR vertretene Auffassung, daß die KMK eine zentrale Institution zur Gleichschaltung der verschiedenen schulpolitischen Entwicklungen darstelle (so u.a.: Horst Becker, Rudi Beyer, Hans-Georg Hofmann: Progressive und reaktionäre Bestrebungen zur Reformierung des westdeutschen Schulwesens in den Jahren 1945-1960, in: Schulentwicklung und Schulreform in einigen kapitalistischen Ländern, hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, Berlin 1962, S.28-86).

93) Siehe S.274f. - Lit. zur politischen Entwicklung: siehe A.4/11 und A.5/1, außerdem: Berlin Sowjetsektor, hrsg. vom Büro für Gesamtberliner Fragen, Berlin 1965; Elmer Plischke (206).

94) Da in der vorliegenden Arbeit die Entwicklung der Schulpolitik und des Schulwesens im sowjetischen Besatzungsbereich vorwiegend eine mittelbare Erklärungsfunktion hat, wird auf ausführliche Darstellung und Belegung verzichtet; wichtigste Arbeitsgrundlage: M.G.Lange (157); Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik (133); Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917 (27); Das Erziehungswesen der Sowjetunion (68); E. Säuberlich (237); E.Wendt (301); Leonhard Froese: Sowjetisierung der deutschen Schule, Freiburg 1962; Hans Mieskes: Pädagogik des Fortschritts? München 1960; Die deutsche demokratische Schule im Aufbau, veröffentlicht zum Pädagogischen Kongreß 1949, Berlin/Leipzig 1949; Wilhelm Schneller: Die deutsche demokratische Schule, Berlin 1955; Schulrecht und Schulverwaltung in der DDR. Allgemeinbildende Schulen, hrsg.i.A. des Ministeriums für Volksbildung, Berlin 1956.

95) M.G.Lange (157), S.192 Anm.518. Dazu: VO des Ostberliner Magistrats "Zur Förderung von Wissenschaft und Kultur" vom 15.8.1949 (in: Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.1060, S.1862-65).

96) G.Giese (89), S.165ff. Durch die Ausführungsbestimmung zu § 2 des Berliner Schulgesetzes wurden Privatschulen allgemeinbildender Art auf die 9.-12. Klasse beschränkt (VOBl für Groß-Berlin (Ost)Jg.5(1949)T.1, Nr.11 vom 14.3.49); die Verfassung der DDR vom 7.10.49 erklärte: "Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen sind unzulässig". (Art.38,1).

97) Nachdem schon Max Kreuziger auf dem 3. Pädagogischen Kongreß in Leipzig im Juli 1948 für die Eingliederung der 9. Klasse,des Berufsfindungsjahres,in die Berufsschule plädiert hatte, wurden seit 1949 in Ostberlin in Betriebsberufsschulen Aufbauklassen für Absolventen der 8.Klasse eingerichtet (Chronik 1948-1951 (21) 11.8.49/39); das "Gesetz über die Schulpflicht in der DDR" vom 5.12.50

setzte für die sowjetische Zone und Ostberlin einheitlich die achtjährige Schulpflicht fest. - Weiterhin wurde 1951 entgegen dem Einheitsschulkonzept das Berufs- und Fachschulwesen dem Arbeits- und Sozialministerium unterstellt (E. Säuberlich (237), S.24f.).

98) Chronik 1946-1948 (11) 11.3.48/38; 24.3.48/82. Prot.Schulrätekonferenz 9.1.47; 15.1.47;9.V., Zur Einheitsschule, SD 8.7.48, S.3; Berliner Schicksal 1945-1952 (242), S.151.

99) Beurkundete Chronik über die politische Entwicklung in Deutschland, hrsg. von OMGUS, Lucius D.Clay. Masch.schriftl. o.O.u.J.(1949) (in:LAZ, S 140), S.151f.

100)Chronik 1946-1948 (11) 8.9.48/1; 9.9.48/48. Zu den später begründeten Patenschaften des BVL für Ostberliner Kollegen siehe: LG Jg.4(1950)H.10, S.78,pass.; zum Bemühen des BVL um Unterstützung geflüchteter Lehrer durch die westdeutschen Landesverbände siehe ibid. H.13/14, S.103.

101)Chronik 1948-1951 (21) 2.12.48/15b; 10.1.49/36. Im Zuge dieser politischen Disziplinierung wurden 47 Schulleiter gemaßregelt, 148 Lehrkräfte mußten ausscheiden (Berliner Schicksal 1945-1952 (242), S.151).

102)Zu diesen für die weitere Entwicklung richtungsweisenden Veranstaltungen des Jahres 1948: Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik (133) Dok.37, S.83-85; Dok.31 u.38, S.67-74 und S.85-100. - Siehe auch A.4/82.

103)W.Schneller (245), S.93-98; Schulrecht und Schulverwaltung in der DDR (258), S.108f. Chronik 1948-1951 (21), 17./19.1.51/21c; 18.1.51/23. Im Hauptschulamt Ostberlins bildeten die "Freunde der neuen Schule und Jungen Pioniere" eine eigene Abteilung (Berlin. Quellen und Dokumente (20), Nr.1041, S.1818).

104)Dazu: schriftliche Antwort des Magistrats an die StVV (Vorl.Nr. 114/830, LAZ) auf die Anfrage der CDU (DS 113/816 vom 4.5.48, LAZ): "Was gedenkt der Magistrat gegen den einseitig politischen Lehrplan für Gegenwartskunde des Bezirksschulamts Berlin-Lichtenberg zu tun, um in Zukunft eine überparteiliche Sicherung des Lehrplanes zu gewährleisten?" Verh.: Sten.Prot.StVV 71.Stg. 8.6.48, S.52-72. - Chronik 1946-1948 (11), 3.5.48/11; 12.9.48/60; o.V., Das ist Gegenwartskunde, SD 8.6.48, S.2.

105)Chronik 1948-1951 (21) 12.6.50/28; 20.6.50/53 (Hierzu: Bericht von H.Krätschell, masch.schriftl. LAZ, Nr.16710); 24.6.50/63; 10.10.50/25. Vgl. u.a. Berichte in: Tsp 15.6.50, S.2; 17.6.50, S.3. Dringlichkeitsanfrage der SPD an den Magistrat betr. "die Sorge" für relegierte Schüler Ostberlins (DS 1183 vom 31.10.50; Sten.Prot.StVV 63.Stg. 9.11.50, S.784).

106) Schulrecht und Schulverwaltung in der DDR (258), S.14. Berliner Schicksal 1945-1952 (242), S.151ff. Diesbezügl. Bericht von Str.May am 18.12.50 im Magistrat (im Prot. nicht ausgeführt).

107) Sten.Prot.StVV 52.Stg. 20.7.50, S.481.

108) So vor allem C.A.Werner (306): In der Gesetzesrevision der Jahre 1951 und 1952 "spiegelt sich die Entwicklung der politischen Lage Berlins wider, die mit den Änderungen des Schulgesetzes eng zusammenhängt." (S.39; vgl. A.4/15). Besonders betont werden die Spaltung der Stadt und die Bemühungen um die Vereinheitlichung des Schulwesens seit Errichtung der Bundesrepublik. Diese Begründungen etwas genauer ausgeführt in: ders., Die politische Lage Berlins ... (A.4/15); ders., Zur Geschichte... (A.4/15); ders., Die Organisation der Berliner Schule, in: "Recht und Wirtschaft der Schule" Jg.1(1960)H.4, S.101-109. Ebenso: Artur Mundt (ORegR beim Senat.für Volksbildung): Der wissenschaftliche Zweig der Oberschule in Berlin, BuE Jg.6(1953)H.3/4, S.132-40.

109) Siehe A.5/82; vgl.Kap.4.3, insbes.S.289, A.4/110.

110) Siehe Kap.4.23; vgl. A.2/80; Lit.siehe A.1/84; Die evangelischen Grundschulen in Berlin. Gründungsgeschichte und Bericht über die Schuljahre 1948/50, Berlin 1951. - Zur betont konservativen Richtung in der Evangelischen Kirche: Otto Dibelius: Reden an eine gespaltene Stadt, 2.Aufl., Stuttgart 1961, S.3-17; E.-F. von Rabenau: Einheit der Schule - Einheitsschule, Berlin o.J.(1950). - Aus katholischer Sicht: P.Weber (297); Peter Friedrichs (S.J): Der Berliner Schulkampf, in: "Stimmen der Zeit", Bd.145(1949)H.1, S.48-58; Kardinal von Preysing: Hirtenbrief zur Schulfrage, zu verlesen am 26.3.1950 (LAZ, Nr.13854). - Weiterhin: Chronik 1946-1948 (11), insbesondere Sept.1948; Chronik 1948-1951 (21). Wertvolle Hinweise verdankt die Verf. den Gesprächen mit Herrn Bunke, Leiter der Personalabteilung der Kirchlichen Erziehungskammer für Berlin.

111) Prot.Schulrätekonferenz 1.7.48, 15.7.48, 12.8.48 ff. Dazu ebenso: Hildegard Wegscheider: Ein ernstes Wort zur Privatschule, LG Jg.2(1948)H.10, S.76-79; Erich Kummerow: Staatliche Schulhoheit und Privatschule, PBl1 Jg.1(1950)H.9, S.204-206. - Vor Inkrafttreten des Schulgesetzes bestanden sieben konfessionelle Privatschulen (Salvator-Schule, Franziskus-Oberlyzeum, Canisius Kolleg, Liebfrauenschule, Herz-Jesu-Schule, Theresien-Oberlyzeum (sowjet.Sektor), Königin-Luise-Stiftung); Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerschaft 1948 nicht statistisch erfaßt.

112) Friedrich Weigelt: Kirchenfeindlich? SD 13.10.48, S.2; o.V., Politik der vollendeten Tatsachen, ibid., 27.9.48, S.2.

113) Nicht angefochtener Bericht über diese Vorgänge von Str. May, Sten.Prot.StVV 84.Stg. 27.9.48, S.24f., anläßlich der Dringlichkeitsanfrage von SPD, CDU und LDP: "Aus Pressenotizen entnehmen wir, daß der Magistrat - Abt. Volksbildung - Klage gegen konfessionelle Privatschulen beabsichtigt. Wir bitten den Magistrat um Auskunft inwieweit diese Meldung zutrifft." (DS 138/1052, LAZ). - Bericht von Str.May über die Lage im Privatschulwesen auf der Magistratssitzung am 6.10.48 (im Prot.nicht ausgeführt). - Zur Protestbewegung der Opposition: Die "Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums" forderte öffentlich die Abänderung des Schulgesetzes auch in der Frage der Privatschulen (nach: Ta 9.7.48; dort weitere zustimmende Berichte über die oppositionelle Schulpolitik: 6.7.48, S.3; 29.9.48, S.2 u.a.); Entschließung des LV der CDU vom 18.9.48 gegen die Pressionen der Schulrätekonferenz (in: Tsp 19.9.48, S.4); dazu: CDU-I Nr.1(Juli/Aug.1948), S.8; Nr.2 (Sept./Okt.1948), S.9f.; Bischof Dibelius auf der Provinzialsynode am 4. 10.48 (Chronik 1946-1948 (11) 4.10.48/24).

114) D.Hans Lokies: Über den kirchlichen Beitrag zur Berliner Schulpolitik (Denkschrift Oktober 1951), in: G.Giese (88), S.117-29/S.126. Bericht von Str.May über Verhandlungen mit der Evangelischen Kirche: Prot.Schulrätekonferenz 12.8.48.

115) Schreiben vom 22.8.49 (LAZ, Nr.15424); formelle Zulassung durch die drei westlichen Besatzungsmächte: BK/O (49) vom 15.11.49 (LAZ, Nr.9845). Dazu:Gründungsgeschichte und erster Jahresbericht des Evangelischen Gymnasiums Berlin, Berlin 1950.

116) Verhandlungsmaterial und Entwürfe für Durchführungsverordnungen vom 31.8.50 und 13.9.50 (Senator für Schulwesen, Abt. Statistik, Aktengruppe 2476/1) vermitteln nicht den Eindruck eines zielstrebigen Vorgehens (abschließende Regelung durch das am GG orientierte Privatschulgesetz vom 13.5.54).

117) Vgl. A.5/96. Beschluß des Magistrats des sowjetischen Sektors vom 6.1.49 (Chronik 1948-1951 (21) 6.1.49/26). - P.Oestreich griff in der "Freien Presse", dem Organ der linksstehenden "Sozialdemokratischen Aktion" (Westberlin) die Genehmigung konfessioneller Privatschulen als Verstoß gegen die Grundsätze des Schulgesetzes an (Jg.1 (1949)Nr.6, S.3); in diesem Sinne argumentierte auch die Westberliner SPD-Gruppe um den Vorsitzenden F. Neumann.

118) O.V., Der Kampf um das "Elternrecht", SPD-M vom 25.7. 49, S.8-10/S.9. - Dazu: Gustav Menzel (späterer stellvertr. Vorsitzender der SPD-Fraktion im Parlamentarischen Rat und Innenministerium in NRW): Eine Übersicht über die Entwicklung des Elternrechts, dnS Jg.3(1948) H.15, S.487-90; ders., Was steckt hinter dem Eltern-

recht? SD 24.6.49, S.3; Walter May, nach: LG Jg.4(1950) H.7, S.50f.; Friedrich Weigelt: Entgegnung..., PBll Jg.1 (1950)H.9, S.210f.; Elternrecht und Kindesrecht (Sozialismus heute, H.1/2), Frankfurt a.M.o.J. - Siehe A.4/121, A.5/32.

119) W.May: Die kulturellen Aufgaben einer Metropole, in: "B.S. Berliner Stadtblatt" 28.5.50, S.2. So auch auf einer Kundgebung des BVL am 2.4.49, nach: LG Jg.3(1949) H.8, S.60f.; vgl. A.5/77. - A.Maxsein (A.5/78). Gleiche Stellungnahmen bei Verhandlung des CDU-Antrages auf Änderung des Schulgesetzes (DS 666 vom 21.2.50), der u.a. Religion als ordentliches Wahlfach forderte (Sten.Prot. StVV 41.Stg. 9.3.50, S.152-63 pass. Die Forderung wurde selbst von der FDP abgelehnt).

120) "Bremer Klausel", GG Art.141. Generalbericht über den Abschnitt "Übergangs- und Schlußbestimmungen" des Grundgesetzes. I.A. des Parlamentarischen Rates erstatteter öffentlicher Bericht. Berichterstatter: Dr.von Brentano (masch.schriftl.BVL-Archiv).

121) Sten.Prot.StVV 41.Stg. 9.3.50, S.161. Vgl. Kontroverse zwischen R.Schröter, Str.May und H.Fischer (FDP), ibid., S.155ff, um die Vorwürfe einer antichristlichen Politik des Hauptschulamtes. Siehe auch Kap. 4.3, insbesondere S.283f.- Die öffentliche Äußerung Reuters und die im gleichen Zusammenhang ausgesprochene Warnung vor einer Kulturkampfstimmung (7.LPT, 1./2.Tg. 1./2.4.50, Prot., S.92; so ebenfalls schon auf dem 5.LPT, 8./9.5.48)verstärkten die Konfliktbereitschaft der CDU; auf dem LPT der CDU am 23./24.4.50 wurde erklärt: "Die Rechte der Eltern in der Ausbildung und Erziehung ihrer Kinder" kämen nicht zu legitimer Geltung, weil "die Bevölkerung in keiner Weise darüber aufgeklärt wird, was hinter dem Schulgesetz eigentlich steht. Wir sollten uns gerade jetzt, wenn der Oberbürgermeister andere Sorgen hat, diese Frage als eine der vornehmsten Fragen angelegen sein lassen." (Prot., S.141). So auch J.Tiburtius: Der Kampf um die Berliner Schule, Ta 11.3.50, S.2.

122) G.Giese (89), S.176. - Die Durchführung des Religionsunterrichts litt zudem mehr noch als der ordentliche Unterricht unter den schlechten finanziellen und materiellen Bedingungen; zum Fehlen von Arbeitsmaterial und von Lehrbüchern kennzeichnend: Schreiben von W.Ramm, Erziehungskammer der Evangelischen Kirche, an Oberschulrat Oprée vom 4.5.49 (LAZ, Nr.15424). Die Lehrbuchfrage war nicht weniger prekär in den ordentlichen Lehrfächern, in denen man gezwungen war, weitgehend mit Büchern des "Volk und Wissen"-Verlages Berlin/Leipzig zu arbeiten. Erst 1951 verfügte das Hauptschulamt, daß nur noch die geprüften Lehrbücher Westberliner und westdeutscher Verlage zu verwenden seien (Rdvfg. vom 8.2.51, in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220) Lz 080 A 6).

123) Richtlinien zur Durchführung des gemäß § 13 des Schulgesetzes den Kirchen überlassenen Religionsunterrichts, in: Dbl.III 1950, Nr.43 (Rdvfg. vom 9.1.50). Trotz der genannten Einschränkungen zeigt die bessere organisatorische Stellung des Religionsunterrichts in der Tat ein Abweichen von den in der ersten Reformphase mehrheitlich vertretenen, eindeutig sozialistischen Grundsätzen (eine in diesem Sinn negative Beurteilung bei W. Lemm (161), S.133ff.). - Ausführliche Beurteilung aus kirchlicher Sicht siehe A.5/110.

124) Irreführender Abdruck in Zusammenhang mit einem Dankschreiben von Landesbischof Dibelius, in: EBl Jg.1(1950) H.2, S.6. Rechtfertigender Bericht von Str.May, Sten. Prot.StVV 66.Stg. 30.11.50, S.891f., auf eine diesbezügliche Große Dringlichkeitsanfrage der FDP (DS 1276 vom 29.11.50).

125) Hier scheint die zurückhaltende Position von Tiburtius maßgeblich gewesen zu sein; vgl. Sten.Prot.AbH 13.Stg. 10.5.51, S.297,305f.,pass.; ders. auf dem LPT der CDU, 28./29.4.51, Prot., S.101f. - Vgl. S. 91f.

126) O.Grigoleit, Sten.Prot.StVV 61.Stg. 26.10.50, S.695 (vgl. AbH 10.Stg. 5.4.51, S.200; 13.Stg.10.5.51, S.297). - Der Vorwurf des Experiments im Schulwesen wurde von beiden bürgerlichen Parteien durchgängig erhoben: Der Berliner LDP-Vorsitzende Schwennicke: Die Eingliederung Berlins in den Bund könne nicht erreicht werden, "wenn hier experimentiert wird"; ebenso Str.Walter Conrad (FDP): "Wir müssen endlich aus dem Experimentieren an unserer Jugend herauskommen" (Rede des Berliner Vorsitzenden auf dem 4.LPT der FDP, 25.6.49, in: Liberalismus im Angriff, hrsg. vom LV Berlin der FDP,Berlin o.J., S.33: W.Conrad: Politik ist Leidenschaft, Berlin 1950, S.51); Slogan der FDP im Wahlkampf 1950: "Keine Experimente mehr!" (S.Münke (182), S.123). - LPT der CDU, 22./23.4.50: "Was soll aus unseren Kindern werden, die einst Träger der Zukunft sein sollen, wenn sie solchen Experimenten ausgesetzt sind?" (Prot., S.141). Schlußkundgebung des 1.Parteitages der CDU (BR): "Die Aufspaltung des deutschen Schulwesens durch sozialistische Schulreformexperimente, die vielfach auch auf eine Unterdrükkung der Minderheiten hinauslaufen, wird abgelehnt." (Erster Parteitag der CDU. Goslar, 20.-22.Okt.1950, hrsg. von der CDU, Bonn o.J., S.147-49/S.149).

127) DS 964 vom ...7.50 (ausg.29.7.50); Sten.Prot.StVV 52. Stg. 20.7.50, S.463-82 (keine Schlußabstimmung wegen Beschlußunfähigkeit des Hauses); 54.Stg.4.8.50, S.539-48 . Gleiche Forderungen bereits: O.Grigoleit: Schulreform und Bildungsweg, Tsp. 27.1.50, S.3. Eine pragmatische Zusammenarbeit mit den auslaufenden Oberschulen um der Leistungsfähigkeit der Einheitsschule willen hatte selbst Paul Oestreich empfohlen (Prot.Schulrätekonfe-

renz 1.7.48; Warnung vor "doktrinären Entschlüssen", S.2). - Die Angriffe auf den Ausbau der elastischen Mittelstufe waren Teil einer breiten parlamentarischen Kampagne gegen das Schulgesetz: Antrag der CDU zur Änderung des Schulgesetzes: DS 666 vom 21.2.50; Große Anfrage der FDP "betr. Auslegung des Schulgesetzes"(DS 749 vom 12.4. 50, gegen die "einseitige Auslegung", nach der das Hauptschulamt "entgegen den Vereinbarungen eine Ausdehnung der Grundstufe von 6 auf 8 Jahre erzwingen will"); Große Anfrage der FDP "betr. Durchführung des Kern- und Kursunterrichts im 7.Schuljahr" (DS 876 vom 21.6.50); Antrag der CDU "betr. Angleichung des Berliner Schulwesens an das Schulwesen in den Ländern der Bundesrepublik" (DS 886 vom 21.6.50; Ausschußüberweisung abgelehnt); Große Anfrage der FDP "betr. Ausnutzung neu gewonnener Schulräume" (DS 895 vom 29.6.50); Große Anfrage der FDP "betr. Durchführung des Schulgesetzes (DS 941 vom 25.7.50). - Debatten siehe A.5/5.

128) Sten.Prot.StVV 45.Stg. 4.5.50, S.257. - Der Aufbau der Grundschule wurde bei der Opposition ausschließlich als Abbau der weiterführenden Schulen aufgefaßt; vgl. später: Reinhold Pfeil (Oberschulrat): Der wissenschaftliche Zweig der Oberschule im Aufbau der Berliner Schule, WznE Jg.2(1951)H.4, S.124-30; siehe auch S. 294f.

129) J.Tiburtius, Sten.Prot.StVV 52.Stg. 20.7.50, S.473f. (dazu DS 886 vom 21.6.50, siehe A.5/127).

130) Vorlage für den Magistrat vom 5.10.50 (LAZ, Nr.1867; vgl. A.5/30). Der Magistrat hatte am 31.7.50 die Abteilung für Volksbildung beauftragt, "eine Vorlage über die Einführung des Kurs- und Kernunterrichts einzureichen" (Mag.Prot.31.7.50, S.2) und mit diesem Eingehen auf die parlamentarische Kritik der Opposition zugleich erneuten Anlaß zur Kritik an widersprüchlicher oder mangelnder Zusammenarbeit zwischen Hauptschulamt und Magistrat gegeben (Sten.Prot. StVV 54.Stg. 4.8.50, S.538f.,546; 61. Stg.26.10.50, S.693).

131) Siehe S.278f., insbesondere auch A.4/91. - Fritz Thiele: Das Schulwesen in den Ländern der Deutschen Bundesrepublik, in: "MUND" Jg.2(1951)Nr.8; Friedrich Buchholz: Schulartikel in den deutschen Staats- und Länderverfassungen, ibid.Jg.3(1952)Nr.18; Hans Heckel: Übersicht über das Schulwesen im Bundesgebiet, Berlin/Köln 1952; ders., Die Städte und ihre Schulen, Stuttgart 1959; lfd. Beiträge in: BuE Jg.1(1948)ff.; F.Hilker (113); Eugen Löffler: Der Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945, in: Bildungsfragen unserer Zeit, hrsg. von Franz Arnold, 2.Aufl. Stuttgart 1956, S.15-35.

132) Kennzeichnend für die reformerische Richtung der westdeutschen Stadtstaaten: Die Neuordnung des Hamburger Schulwesens, hrsg. von der Schulbehörde der Hansestadt

Hamburg, Hamburg 1949; Zur Hamburger Schulreform, hrsg. von der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg 1950.

133) Auf dem Parteitag 1948 wurden Schuldgeld- und Lernmittelfreiheit sowie eine mindestens sechsjährige Grundschule beschlossen (Prot.des SPD-Parteitages 1948 (212), S.205,190-94). Die Diskussion auf dem Parteitag 1950 war vornehmlich bestimmt durch das theoretisch und geistesgeschichtlich orientierte Referat von Carlo Schmid: Die SPD vor der geistigen Situation dieser Zeit (Protokoll des SPD-Parteitages 1950 (213), S.225-42; 242-57. Vgl. S.291f.,A.4/116).

134) Jahrbuch der SPD 1950/51 (129), S.23f. Zur Diskussion: Wir schaffen ein Programm (312), S.24,pass.; Was wir wollen, hrsg. von der SPD, o.O.u.J., S.11-16,pass.; Kurt Schumacher, Erich Ollenhauer, Carlo Schmid: Das Programm der Opposition, Hannover o.J.(1950); Heinz Kühn: Die Toleranz als Fundament der Demokratie. Rede, Minden o.J.; Friedrich Weigelt: Einheitsschule und Hochschulreform, PBl1 Jg.1(1950)H.13/14, S.335-38.

135) Protokoll des SPD-Parteitages 1952 (214), S.111f.; Handbuch der sozialdemokratischen Politik (105), pass. Die Berliner SPD konnte bezeichnenderweise ihre Auffassungen über die konsequente staatliche Schulkompetenz in der Bundes-SPD nicht durchsetzen (vgl. Entwurf des Landesverbandes Berlin der SPD zum Dortmunder Aktionsprogramm, Berlin 1952).

136) Siehe S.279 , insbesondere A.4/92. - Johannes Lindhorst: Der differenzierte Mittelbau der Einheitsschule, PBl1 Jg.2(1951)H.17/18, S.455-57. - Heinrich Rodenstein: Grundsätze der Neuformung des deutschen Bildungswesens, Celle 1952; Programmatische Grundsätze, beschlossen auf der Vertreterversammlung der AGDL in Bielefeld 1954, Essen 1954. - Helmuth Fleckenstein: Höhere Schulen auf neuen Wegen, Frankfurt a.M. 1958.

137) Dazu: Friedrich Buchholz (Mitglied des BVL-Vorstandes): "Aber der BVL hat es in dieser Zeit der Amtstätigkeit Walter Mays als Stadtrat für Volksbildung kaum zu einem Ansatz gebracht, das Gesetz bei seinen eigenen Mitgliedern und in der öffentlichen Meinung Wurzel fassen zu lassen." 1951 ließ die neue Parlamentsmehrheit und "auch die nicht oder unzureichend unterrichtete Öffentlichkeit das Schulreformgesetz fallen." (Fr.Buchholz: 1945-1955. Das Jahrzehnt neuen Anlaufs, in: "Berliner Lehrerzeitung" Jg.9(1955)H.16, S.358-61/S.359).

138) Zur Position der westdeutschen FDP: Parteien in der Bundesrepublik (196), S.351-56. Beschluß des Bundesparteitages der FDP, 11./12.7.49 ("Bremer Plattform") zum bedingten Elternrecht, zur Bildungsgrundlage des "christ-

lich-abendländischen Glaubens- und Kulturgutes" und zur christlichen Gemeinschaftsschule (in: Dokumente zur parteipol. Entwicklung (55),Bd.2, Nr.125, S.281f.); Beschluß des Bundesparteitages der FDP in Düsseldorf, 29./30.4.50: neben einer ausführlichen Interpretation der 1949 fixierten Richtlinien Betonung früher Auslese und der Förderung leistungsfähiger Schüler in einem nach der 4.Klasse in Volks-, Mittel- und höhere Schule gegliederten Bildungssystem (ibid.,Nr.126, S.302-307). Dazu: Kulturgesinnung als politische Aufgabe. Vorträge auf dem Bundesparteitag der FDP 1951 in München, Bonn 1951.

139) Siehe A.5/5 und A.5/126; Carl-Hubert Schwennicke: Berliner FDP-Bilanz zu den Wahlen 1954, Berlin o.J.; Wahlversprechen und Leistung, bearbeitet von Karl Trucksaess, Berlin 1954.

140) Zur Schulpolitik der westdeutschen CDU: Erster Parteitag der CDU (198), insbesondere S.50-65, S.148f. (mit unterschiedlicher Betonung standen "das natürliche Recht der Eltern", die "Jugenderziehung im christlichen Geiste" und die positive Bewertung der herkömmlichen Schulgliederungen im Vordergrund); Politisches Jahrbuch der CDU/CSU 1950, hrsg. von der AG der CDU/CSU für Deutschland, Frankfurt a.M. 1950, S.34-39; CDU in der Verantwortung. Grundfragen der Politik, hrsg. von der CDU, Koblenz o.J.(1950); CDU. Zweiter Bundesparteitag, 18.-21.Okt.1951 in Karlsruhe, Dortmund o.J. - Zur Berliner CDU siehe A.5/5, 5/78.

141) An der maßgeblichen Verhandlung am 27.12.50 waren neben Reuter W.May, E.Lemmer (CDU), A.Maxsein (CDU), H.Fischer (FDP), O.Grigoleit (FDP) beteiligt. Offiziöser Bericht von O.Grigoleit, Sten.Prot.AbH 10.Stg. 5.4.51, S.197ff. - Zur politischen Lage: S.Münke (182), S.113ff., pass.; W. Brandt, R.Lowenthal (32), S.570f.,pass. Siehe A.5/1, 5/2, 5/5. - Die Koalitionsabsprachen zum Schuländerungsgesetz von Ende Dezember 1950 hatten dazu beigetragen, daß der LPT der SPD vom 7.1.50 für den Abbruch der Koalitionsverhandlungen stimmte (siehe: SPD-M vom 27.1.51, S.1 (Prot. nicht vorhanden). Der folgende Parteitag am 31.1.50, der sich schließlich für die Regierungsbeteiligung aussprach, konnte wiederum nicht die innerparteilichen Gegensätze in der Schulfrage überbrücken (Prot., S.26-30, 40-111 pass.). Zu den fortdauernden Differenzen: K.Landsberg, in: Sten.Prot.AbH 10. Stg. 5.4.51, S.194.

142) Sten.Prot. AbH 4.Stg. 1.2.51, S.20. Die Verbindlichkeit in der Schulfrage, die OBM Reuter im Gegensatz zu weiten SPD-Kreisen auch schon vor der Wahl betont hatte (u.a. in einer Rundfunkansprache über die Bedeutung der Berliner Wahlen am 2.12.50, Auszug in: Berlin. Quellen und Dokumente (20)Nr.1104, S.2004-06), war im Januar

1950 zu einer zwingenden Verpflichtung geworden, nachdem Reuter sein Amt nur mittels neuer Absprachen mit dem in gleicher Stimmenzahl gewählten Kandidaten Walther Schreiber (CDU) erhalten hatte. - Auch die Senatsvorlage für das 1.SchÄG (DS 98 vom 16.3.51) stellte "die Freizügigkeit und die Bildungseinheit des deutschen Volkes" als ausschließliche Begründung fest; ebenso Senator Tiburtius in: WznE Jg.2(1951)H.4, S.98f.

143) Otto Grigoleit: Zur Neuordnung des Berliner Schulwesens, WznE Jg.2(1951)H.2, S.34-37/S.34.

144) I.u.II.Lesung, Sten.Prot.AbH 10.Stg. 5.4.51, S.182-206; 13.Stg. 10.5.51, S.279-316 (namentliche Schlußabstimmung; ermüdende Wiederholungen bekannter Argumente auf allen Seiten und häufige Unsachlichkeiten ähnlich den Debatten der Wahlkampfzeit haben nicht wenig zur wachsenden Abneigung gegen Schulreformdiskussionen im Parlament beigetragen). Zur Begründung der Neuordnung außerdem: lfd. Beiträge in: LG Jg.5(1951)H.5-9 und ausführliche Interpretationen in: WznE Jg.2(1951)H.4 (J.Tiburtius, H.u.O.Grigoleit, W.Neumann,F.Rosin,F.Linke, R.Pfeil).

145) R. von Radetzky, Sten.Prot.AbH 13.Stg. 10.5.51, S.284; Wahlversprechen und Leistung (292), S.87.

146) F.Friedensburg, Sten.Prot.AbH 13.Stg. 10.5.51, S.296; LPT der CDU 28./29.4.50, Prot., S.89 (Dr. Schmiljan). Gegen die Kompromißbereitschaft in der CDU-Führung regte sich starker innerparteilicher Widerstand; in einer auf derselben Versammlung von sechs Kreisverbänden unterzeichneten Resolution hieß es: "Wir stellen mit Bedauern fest, daß dem durch die Wahl verschobenen Kräfteverhältnis n i c h t hinreichend Rechnung getragen wurde. 1.) In der Personalpolitik hat sich die CDU n i c h t wirksam durchgesetzt. 2.) Das Schulgesetz entspricht in seiner augenblicklichen Fassung n o c h n i c h t den Wünschen der Berliner Elternschaft." (...3.Sozialpolitik) - Diskussion a.d.LPT aufschlußreich für Anspruch und Zielsetzungen in der CDU (Prot., S.30, 69f.,89,98-102,117ff.).

147) Abschließender Bericht des Volksbildungsausschusses durch den Vorsitzenden Landsberg (SPD), Sten.Prot. AbH 13.Stg. 10.5.51, S.279-83 (Unterlagen des Ausschusses sekretiert (vgl. A.5/91); Besetzung des Ausschusses - 15 Mitglieder, davon 7 SPD, 4 CDU, 4 FDP - und persönliche Daten über die Mitglieder, in: Handbuch des Abgeordnetenhauses von Berlin, 1.Wahlperiode, hrsg. vom Büro des Abgeordnetenhauses, Berlin 1952). Vorlage des Volksbildungsausschusses "zur Beschlußfassung - über 'Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Groß-Berlin'" (DS 226 vom 8.5.51); die Vorlage hielt sich prinzipiell an die Senatsvorlage (DS 98 vom 16.3.51).

148) Während die Schulgesetzvertreter von der SPD noch 1950 aus Gründen der Loyalität gegenüber dem beschlossenen Gesetz und der Einheitlichkeit mit Ostberlin und der sowjetischen Zone in der Mehrzahl gegen das 13.Schuljahr plädierten (expl. Friedrich Buchholz: Das 13. Schuljahr, LG Jg.4(1950)H.8,S.57-60), setzte sich in der Folgezeit eine verbindlichere Haltung durch, zumal sich der Anspruch der Angleichung an die westdeutschen Länder in dieser Frage mit Zielsetzungen der Schulreformbewegung vereinbarte (vgl. Wilhelm Blume, Gerhardt Frühbrodt: Das Dreizehnte Schuljahr, Wiesbaden 1955).

149) Vgl. S.264. Selbst die stark begrenzte Kursorganisation wurde von konservativen Schulpolitikern, wie A.Maxsein, gegenüber der positiven Begründung seitens des Senator Tiburtius als Gefährdung der hoch bewerteten "Klassengemeinschaft" kritisiert (Sten.Prot.AbH 13.Stg.10.5.51, S.299f.). (Nach der Rdvfg. des Hauptschulamtes vom 21.5. 51: 7.Kl.: 28 Kern-/4Kursstunden; 8.Kl.: 26 Kern-/6 Kursstunden, in: Berliner Recht für Schule und Lehrer (220), Lz 035(1)).

150) Sten.Prot.AbH 10.Stg.5.4.51, S.182f. (Senator Tiburtius); 13.Stg. 10.5.51, S.298 (ders.), 299,304 (A.Maxsein, J. Fest). Diese Tendenz und die Trennung nach fragwürdigen Begabungskriterien bildeten für den Senat der Pädagogischen Hochschule einen zentralen Anlaß, gegen die Schulgesetznovelle zu protestieren (siehe A.5/43).

151) Sten.Prot.AbH 13.Stg. 10.5.51, S.286.

152) 10.Stg. 5.4.51, S.184f.

153) Ibid., S.185,182.

154) Ibid., S.184f.

155) Otto Grigoleit: Der Übergang zur Oberschule, WznE Jg.2 (1951)H.4, S.110-113/S.111. Die Orientierung des technischen Zweiges wurde in Übereinstimmung mit dem "Verband Deutscher Mittelschullehrer und -lehrerinnen" vertreten (vgl. 10.Stg.5.4.51, S.197). - Daß mit dem skizzierten Konzept indes nur eine vage Basis vorlag, beweist auch die Tatsache, daß erst 1955 ein Entwurf für einen Bildungsplan des TZ veröffentlicht wurde.

156) Sten.Prot.AbH 10.Stg. 5.4.51, S.185. Der damit zu erwartende Zulauf zu den weiterführenden Schulen läßt sich wohl aus der wachsenden ökonomischen Stabilisierung, aus einem Nachholbedürfnis von Eltern gehobener sozialer Stellung und aus einer zunehmenden Bereitschaft zu Bildungsinvestitionen erklären, denn 1928 sind in Berlin nur ca. 24% eines Schülerjahrganges in eine weiterführende Schule übergegangen (nach: o.V., Sechs oder acht Jahre Grundstufe? (A.4/113 ,S.5). - Der Untersu-

chungsbericht von Hans R.Schneider: Der Übergang in die Oberschulen in Westberlin Ostern 1952, PBll Jg.3(1952) H.23/24, S.534-38,weist ebenfalls auf die in der Elternschaft im besonderen mittlerer und gehobener sozialer Stellung verbreitete Bevorzugung weiterführender Schulen selbst bei nicht geeigneten Schulleistungen hin (72% der Einsprüche gegen die Zweigempfehlung der Grundschule galten dem Wunsch TZ statt PZ). Die Untersuchung bietet zugleich Material für die wahrscheinlich stark von Prestigemomenten bestimmte Schulwahl (signifikanter Gegensatz zwischen den Bezirken Kreuzberg und Zehlendorf).

157) Friedrich Weigelt: Veränderung des Schulgesetzes, WznE Jg.2(1951)H.4, S.113-16; ders. (A.5/88). Sten.Prot.AbH 10.Stg. 5.4.51, S.196f., 203 (K.Landsberg, H.Theis); 13.Stg. 10.5.51, S.290, 293ff.,308f. (F.Weigelt, J.Lenz).

158) F.Weigelt (A.5/88); Sten.Prot.AbH 13.Stg.10.5.51, S. 311f.; Entschließung der Vertreterversammlung des BVL am 18.4.51, in: LG Jg.5(1951)H.8, S.113. Beschluß der AGDL vom 18.3.51, ibid., H.6, S.82; Protest der Erziehungswissenschaftlichen Landesstelle des BVL und des Betriebsrates der Lehrer und Erzieher von Berlin-Schöneberg, ibid.; Protest der Mitgliederversammlung des Bezirks Neukölln am 11.4.51, ibid., H.9, S.139.

159) F.Weigelt (A.5/157), S.113.

160) 8.LPT, 2.Tg.28.10.51, S.13.

161) Charakteristisch dafür die Haltung des BVL, der in seiner Verbandszeitung viel Gewicht darauf legte, die Kontinuität der Reformentwicklung sowie auch die wachsende Anerkennung des Einheitsschulgedankens in anderen europäischen Ländern darzustellen. Zu seiner schulpolitischen Aktivität nach der Gesetzesnovelle außerdem: Kongreß der Lehrer und Erzieher, Berlin 1952, o.O.u.J. (1952); Erwin Goldbach: Wege und Irrwege der Berliner Schulpolitik, Berlin 1954.

162) Die CDU hatte sich schon in der vorangegangenen Wahlperiode aus Gründen der Anpassung an die Schulorganisationen in der Bundesrepublik für die Verlegung des Schuljahrbeginns eingesetzt (DS 886 vom 21.6.50; Sten. Prot.StVV 52.Stg. 20.7.50). Der Antrag wurde in der Senatsvorlage zur Änderung des Schulgesetzes wiederholt; der Volksbildungsausschuß entschied, den Schuljahrbeginn auf dem Verordnungsweg antragsgemäß zu verlegen (DS 98 vom 16.3.51; Sten.Prot.AbH 13.Stg. 10.5.51, S. 279; Senator Tiburtius, ibid., S.280). Umfangreiches Aktenmaterial zur administrativen Vorbereitung der neuen Schulorganisation beim Senator für Schulwesen, Abt. Statistik, Aktengruppe 2476/1 und 2576/1 (dort auch Anschreiben nebst ausführlichem Organisationsentwurf an die zuständigen Bezirksräte vom 28.2.51 betr. "Vorbe-

reitung der Schulen auf den Schulneubau infolge der bald zu erwartenden Gesetzesnovelle"). Auf Grund der Vorarbeiten ergingen bereits am 21.5.51, d.h. vier Tage nach Ausfertigung der Novelle, "Verwaltungsmaßnahmen zur Durchführung des am 10.5.51 beschlossenen SchÄG" mit Stundentafeln für die drei Zweige und mit der Regelung für die Schuljahresumstellung sowie "Richtlinien für den Übergang von der Grundschule in die drei Zweige der Oberschule" (Dbl.III 1951, Nr.31 und 32).

163) Im Vergleich zu den Ländern der BR stellte sich in jenem Zeitraum Berlins Schulorganisation dennoch als progressiv dar; vgl. A.4/10; außerdem: Franz Hilker: Die pädagogische Situation in Deutschland, BuE Jg.3(1950), S.756-65; ders., Das Werden einer demokratischen Schulorganisation in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin, ibid. Jg.5(1952), S.409-18 (als aktuelle Probleme einer demokratischen Schulentwicklung genannt: Didaktische Fragen, Lernmittelfreiheit, Ausbildungsbeihilfen, Schülermitverwaltung, Elternbeiräte, Aktivierung aller Erziehungsträger). - C.-L.Furck (80), S.102f.; Georg Geisler: Gestaltungsmotive im deutschen Schulwesen der Gegenwart, in: Neue Wege für die Schule, hrsg. vom Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten e.V., Mannheim 1953, S.6-19; H.Heckel (108), (109).

Lebenslauf

Ich wurde am 15. Oktober 1940 als Tochter des Werkzeugmachers Fritz Niebuhr und seine Ehefrau Herta in Berlin geboren. Hier besuchte ich die Volksschule, später den Wissenschaftlichen Zweig der Oberschule (neusprachlicher Zug), den ich 1959 mit der Reifeprüfung abschloß.

Schwerpunkte meines anschließenden Studiums an der Pädagogischen Hochschule Berlin waren Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Pädagogik und Allgemeine Didaktik sowie Neuere und Neueste Geschichte; außerdem beschäftigte ich mich unter pädagogischen Fragestellungen mit einschlägigen Forschungsbereichen der Psychologie und der Soziologie. Dem Studienabschluß mit dem Staatsexamen für das Amt des Lehrers folgte eine zweieinhalbjährige Lehrtätigkeit an der Berliner Grundschule, wo ich auch das Zweite Staatsexamen ablegte.

Seit 1965 setzte ich meine Studien an der Freien Universität in Erziehungswissenschaft, ergänzt durch den Bereich der Bildungspolitik und -planung, in Soziologie und in Neuerer Geschichte fort; zugleich war ich als Assistentin - seit 1969 als Akademische Rätin - an der Pädagogischen Hochschule Berlin im Bereich der Neueren Geschichte tätig.

Druck: Dissertationsdruckstelle, 1 Berlin 33